

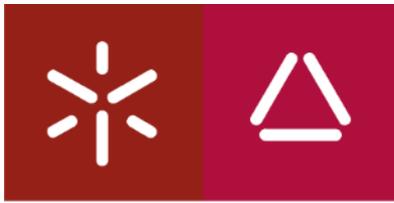


Teresa Alexandra Carvalho Amorim

**Os palcos da desigualdade de género:
o Teatro da/e/o Oprimida/e/o como
ferramenta de (des)construção de
estereótipos e cidadania**

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais





Universidade do Minho

Instituto de Ciências Sociais

Teresa Alexandra Carvalho Amorim

**Os palcos da desigualdade de género:
o Teatro da/e/o Oprimida/e/o como
ferramenta de (des)construção de
estereótipos e cidadania**

Dissertação de Mestrado
Crime, Diferença e Desigualdade

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professa Doutora Teresa Mora

Professora Doutora Inês Barbosa

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e ao meu pai, pelo apoio incondicional, por saberem lidar com as minhas ausências e devaneios, e por priorizarem a minha educação, acima de tudo.

À minha avó Palmira, por me dar poesia, memória viva, e me ensinar a trazer o cravo encarnado ao peito.

À minha gata, Shiva, que, sem perceber nada de nada, me acompanhou, noite adentro, em longas horas de escrita.

A toda a minha família, por procurar saber como me encontro e apoiar da melhor forma que consegue.

Às companheiras da UMAR Braga, - carinhosamente, “Compas” - por incentivarem e acompanharem, de perto, este processo, transmitindo-me conhecimento e ferramentas, e ainda criando espaço para “fazer a coisa acontecer”. Em especial, Alexandra, Alicia, Lia, Marta e Tatiana. Sororidade, respeito e empatia tomam outras proporções com vocês.

À minha orientadora, Professora Teresa Mora, por me ter dado total liberdade de escolha de tema e ter conseguido gerir os meus rasgos de criatividade e procrastinações.

À Inês, curinga de serviço, por ter aceitado ajudar-me, sem reservas, a traçar este caminho, sendo uma orientadora presente e tornando-se numa amiga para a vida.

A todas as professoras e a todos os professores da Licenciatura em Criminologia e Justiça Criminal e do Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade da Universidade do Minho, pela generosidade em ensinar e por motivarem o meu percurso académico.

A todes, todas e todos es/as/os estudantes e docentes da ACE Escola de Artes de Famalicão e da ESAS Braga, por me acolherem de braços abertos e partilharem as suas histórias e vulnerabilidades. Professora Helena Machado, obrigada por criar pontes.

A todes/as/os es/as/os amigues/as/os e ativistas, por me darem suporte emocional e camaradagem incondicional e fazerem a luta toda. A realidade chega a ser cruel, mas com vocês permito-me viver um pouco na utopia.

A Boal, por ter plantado esta semente que brotou em tamanha árvore, de copa farta e folhagem verdejante, instalada em solo fértil, com raízes bem assentes na terra, habitada por tantos passarinhos que a fizeram multiplicar em tantas flores e frutos. Exaltemos o ensaio geral da revolução!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Os palcos da desigualdade de género: o Teatro da/e/o Oprimida/e/o como ferramenta de (des)construção de estereótipos e cidadania

RESUMO

A desigualdade de género encontra-se imbuída dos mais diversos estereótipos que se materializam em papéis de género socialmente criados e expectáveis de serem encarnados em sociedade, sendo esta tendência particularmente apurada no que concerne ao género feminino. Neste prisma, a presente dissertação propõe-se a extrair as multívocas perceções das/es/os jovens relativamente à desigualdade de género, fazendo uso do Teatro da/e/o Oprimida/e/o (TO) para a desconstrução de perceções internalizadas quanto ao género e a construção de uma consciência social mais proativa e empática face a este flagelo. Ademais, coloca-se em perspetiva as vantagens de inclusão do TO como ferramenta frutífera para a educação para a cidadania. A investigação pauta-se por métodos qualitativos, nomeadamente a observação participante e não participante e, em tom de desafio metodológico, dois laboratórios de TO dinamizados em duas turmas de estudantes de nível secundário. Esta investigação, vertida em dissertação, não teve a pretensão utópica de produzir resultados claros e concretos, porém, almejou amplificar as vozes das, des e dos jovens e colocar em destaque as potencialidades do TO como metodologia de intervenção social e prevenção, no âmbito das desigualdades e violências de género, bem como método qualitativo pertinente para as Ciências Sociais. Não obstante, espera-se que seja dada uma oportunidade ao processo de (des)construção proposto por Boal, já que, por si só, “A arte criada pelo conjunto de cidadãos-artistas é plural desde o início (...) O próprio ato de prepará-la é ação propedêutica que leva à ação social. Obra aberta que exige continuidade no real.” (Boal, 2009, p. 109).

Palavras-Chave: cidadania; desigualdade de género; jovens; teatro do oprimido.

The stages of gender inequality: the Theatre of the Oppressed as a tool of (de)construction of stereotypes and citizenship

ABSTRACT

Gender inequality is imbued by multiple stereotypes that are materialized into gender roles socially created and expected to be embodied in society, being this tendency particularly acute regarding the feminine gender. Seen in this light, the present dissertation proposes to extract the multiple perceptions of young people concerning gender inequality, making use of the Theatre of the Oppressed (TO) for the deconstruction of internalized perceptions related to gender and the construction of a more proactive and empathic social awareness to face this scourge. Furthermore, the advantages of including TO as a fruitful tool for citizenship education are put into perspective. The investigation is guided by qualitative methods, such as participant and non-participant observation and, in tone of methodological defiance, two TO laboratories conducted with two classes of high school students. This investigation, poured into dissertation, did not have the utopian pretension of producing concrete and clear results, however, it sought to amplify the voices of young people and to shed some light on the potential of TO as a methodology for social intervention and prevention in terms of gender inequalities and gender-based violence, as well as a relevant qualitative method for Social Sciences. Nonetheless, it is expected that there's given an opportunity to the process of (de)construction proposed by Boal since, by itself, "The art created by the whole of citizens-artists is plural since the start (...) The act of preparing it is on itself propaedeutic action that leads to social action. Open work that demands continuity in the real."¹ (Boal, 2009, p. 109).

Keywords: citizenship; gender inequality; theatre of the oppressed; young people.

¹ Traduzido pela investigadora do português.

Índice

Introdução.....	13
O Palco é a Rua.....	13
Do Enamoramento à Tese: Objeto & Ferramenta de Estudo.....	15
Para Uma Escrita Inclusiva	18
Capítulo I - Cena! Enquadramento Teórico de Arte & Ciência	21
1.1. Palco 1: A Desigualdade de Género	21
1.1.1. Os Papéis de Género	22
1.1.2. A Historicidade da Mulher.....	24
1.1.3. O Contributo do Movimento Feminista	29
1.1.4. A Contemporaneidade da Desigualdade de Género	31
1.1.5. O Despertar para o Feminismo e a UMAR.....	34
1.1.6. Jovens Protagonistas na Prevenção e na Igualdade de Género	35
1.2. Palco 2: O Teatro do/a/e Oprimido/a/e	38
1.2.1. A Arte Radical de Pensar.....	38
1.2.2. A Arte da Multiplicação	49
1.2.3. A Estética do Oprimido	51
1.3. Palco 3 – Es/As/Os Jovens e a Educação para a Cidadania.....	53
Capítulo II - Os Ensaios da Revolução: Metodologia & Investigação	57
2.1. Metodologia Base	58
2.2. A Amplificação das Vozes	61
2.2.1. Laboratório de Teatro d[e] Oprimid[e]: ACE Famalicão	62
2.2.1.1. Roteiro da Investigação.....	62
1ª Sessão - 8 de fevereiro de 2022 	63
2ª Sessão - 10 de fevereiro de 2022 	75
3ª Sessão - 15 de fevereiro de 2022 	97
2.2.2. Na Voz das/os Espect-Atrizes/Atores: Formulário Pós-Laboratório	115
Pontos a Reter	123
2.2.3. Laboratório de Teatro d[e] Oprimid[e] ESAS:	124
“É um processo... E ‘tá tudo bem!”	124
Capítulo III – Levar o Teatro d[e] Oprimid[e] Além	132
3.1. As Potencialidades do Teatro-Fórum para a Prevenção de Violência de Género: <i>Bystanders</i>	132

3.2. Teatro d[e] Oprimid[e]: Um Método para a Investigação Qualitativa (?).....	134
Considerações Finais: O Ensaio da Reflexão.....	139
Bibliografia	143
Sites relevantes	150
Anexos	151
Anexo I “A política está na rua mas não nas urnas”	151
Anexo II - “The City” - The 1975 (2013)	151
Anexo III – Certificado comunicação “Teatro do Oprimido/a: ferramenta ou objeto de investigação?”	152
Anexo IV – “Crise Chinesa”	153
Anexo V – Folheto Informativo.....	154
Anexo VI – Termo de Consentimento Informado	156
Anexo VII – Fotos “ <i>Photovoice</i> ”.....	158
Anexo VIII – Poster da Oficina de Teatro-Fórum e Conscientização Feminista	159

Abreviaturas e Siglas

D.C. – Diário de Campo

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

LGBTQIAPN+ - (Pessoas) Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e mais

TF –Teatro Fórum

TO –Teatro do/a/e Oprimido/a/e

UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta

Índice de Fotografias²

Foto 1 “Da Cidade Às Carquejeiras” (Autoria Manuel Pizarro).....	27
Foto 2 Sala de espera improvisada	63
Foto 3 Imagens Silenciadas	69
Foto 4 Imagens Violentadas	69
Foto 5 Imagens Violência Clara	70
Foto 6 Máquina DG	76
Foto 7 Máquina DG	76
Foto 8 Máquina DG	76
Foto 9 Máquina VG.....	77
Foto 10 Máquina VG.....	77
Foto 11 <i>Photovoice</i>	79
Foto 12 <i>Photovoice</i>	79
Foto 13 <i>Photovoice</i>	80
Foto 14 <i>Photovoice</i>	80
Foto 15 <i>Photovoice</i>	81
Foto 16 <i>Photovoice</i>	81
Foto 17 <i>Photovoice</i>	83
Foto 18 <i>Photovoice</i>	83
Foto 19 <i>Photovoice</i>	86

² Todas as fotografias, exceto as assinaladas, são da autoria da investigadora. As fotografias do Fórum consistem em capturas de ecrã dos dois vídeos filmados e disponibilizados pela ACE Escola de Artes de Famalicão.

Foto 20 <i>Photovoice</i>	86
Foto 21 Dramaturgia TF.....	90
Foto 22 Camadas de Opressão.....	91
Foto 23 Explicação TF	92
Foto 24 Grupo 1 Foto 25 Grupo 1	94
Foto 26 Grupo 1 Foto 27 Grupo 1	94
Foto 28 Grupo 1	94
Foto 29 Grupo 2 Foto 30 Grupo 2.....	95
Foto 31 Grupo 2 Foto 32 Grupo 2.....	95
Foto 33 Grupo 2.....	95
Foto 34 Grupo 3 Foto 35 Grupo 3.....	96
Foto 36 Grupo 3 Foto 37 Grupo 3.....	96
Foto 38 Uma das turmas em <i>espect-ativa</i>	100
Foto 39 Cena Ballet.....	101
Foto 40 Cena Ballet.....	101
Foto 41 Cena Ballet.....	101
Foto 42 Cena Ballet.....	102
Foto 43 Fórum Ballet.....	103
Foto 44 Fórum Ballet.....	104
Foto 45 Cena Partilha	106
Foto 46 Cena Partilha.....	106
Foto 47 Cena Partilha.....	106
Foto 48 Cena Partilha.....	107
Foto 49 Cena Partilha.....	107
Foto 50 Cena Partilha.....	108
Foto 51 Cena Assédio Foto 52 CA Foto 53 CA.....	109
Foto 54 Cena Assédio Foto 55 CA.....	109
Foto 56 Cena Assédio Foto 57 CA.....	110
Foto 58 Cena Assédio Foto 59 CA.....	110
Foto 60 Fórum Assédio Foto 61 Fórum Assédio	111
Foto 62 Fórum Assédio.....	112
Foto 63 Fórum Assédio.....	112

Foto 64 Fórum Assédio.....	112
Foto 65 – “Hipnotismo Colombiano” (Autoria UMAR Braga)	125
Foto 66 – Máquina da Opressão de Género (Autoria UMAR Braga)	126
Foto 67 – <i>Brainstorming</i> para a Cena	127
Foto 68 - <i>Brainstorming</i> para a Cena	127
Foto 69 – Cena para Fórum	128
Foto 70 – Brainstorming para a Máquina	129
Foto 71 Performance da Máquina	130
Foto 72 PM Foto 73 PM	130
Foto 74 PM	130
Foto 75 PM	130
Foto 76 – Breve Curingagem (Autoria UMAR Braga).....	131

Índice de Imagens

Imagem 1 As Carquejeiras.....	26
Imagem 2 As “mulheres-ouriço”	26
Imagem 3 Maria Madalena na caverna	29

Índice de Tabelas

Tabela 1 Metodologia de Investigação	137
--	-----

Índice de Gráficos

Gráfico 1	116
Gráfico 2	116
Gráfico 3	118
Gráfico 4	119
Gráfico 5	121

Introdução

“O Conhecimento não é uma estática estante de livros, depósito: é vivo e pulsativo, memória e esquecimento, acende-apaga. Palavras ao vento não deixam registro, mas intensos prazeres e dores repetidas, sim. Frases reiteradas deixam sua marca. Imagens revisitadas, sua prensa. Sons, ecoam. Conhecimento é Memória ativa. Pensamento é ação.”

[Augusto Boal, 2009, p. 29]

A Arte e a Ciência podem caminhar de mãos dadas e nada mais rico que o cruzamento de ambas. O Teatro do/a/e Oprimido/a/e (TO) e as Ciências Sociais, uma simbiose para a construção de Cidadania. Este foi o pensamento, o ponto de partida. A questão seria, “Como fazê-lo?”. Procurar beber ativismo, conhecer o ato revolucionário que é questionar, escrutinar, debater, comer às colheradas os testemunhos vivos de experiência com TO, estudar o que se tem feito, *ouvir* Boal e Freire, permitir (re)criar metodologias. O caminho seria longo, mas haveríamos de lá chegar, com uma dose certa de utopia e muita reflexão.

O Palco é a Rua

Desde cedo que nunca soube muito bem onde me colocar. Sabia apenas que tinha uma imaginação fértil e que ouvia mais do que o que falava. Uma virtude ou uma “falta de personalidade”. Nunca me vi interessada, explicitamente, em política, causas sociais ou estado das coisas, mas sentia, de alguma forma, a injustiça e os males desse mundo, vibrada numa película de TV. Era uma criança muito visual, que se tornou numa jovem igualmente visual e de “olhar para as coisas”. Ainda que a gravitar numa redoma de proteção e distanciamento das maleitas que permeabilizam a nossa sociedade, sempre me fizeram ter Abril ao peito. Tinha pessoas que moviam mundos e fundos para me educar, informalmente, sobre as inquietações que culminaram em revoluções de cravos vermelhos e as ânsias daquele hoje e daquele agora. Percebi, com o tempo e a maturidade, que a educação informal, voltada para a narrativa verbalizada, vivida, sentida, transportada na memória, marcada na pele, sempre foi a que mais me fascinava e aguçava a curiosidade em saber mais. Tive, então, professoras e professores, de vida e de profissão, que plantaram uma sementinha vermelha de um ainda suspiro de agitação.

Águas turvas correram, e, na entrada na universidade, o meu mundo começou, a passo de caracoleta, a ser preenchido por novas tonalidades de consciencialização e conscientização. Tive

um início desencantado, assoberbada pelo curso que havia escolhido (Direito) e que em nada me entusiasmava. Existencialismos à parte, um ano depois, descobri um novo rumo e remei pela Criminologia - peixe de água doce. Aí, absorvi, avidamente, todo aquele ambiente de gente que nos fazia questionar e dissecar a sociedade. Vozes vivas de mudança e contacto direto com os meandros de funcionamento do nosso sistema social, que me eram agora tão próximos e urgentes de serem falados.

O período entre 2018 e 2019 foi deveras de transição. Envolvi-me, de corpo e alma, no ativismo, e encontrei nele um novo fervor. As reuniões fora d'horas, os cafés de debate, a recolha de materiais, pedir cartão em lojas e cafés, arranjar marcadores em casa (os sobreviventes das aulas de Educação Visual e Tecnológica - E.V.T.), fazer cola de água e farinha, colar cartazes, distribuir *flyers*, abordar pessoas, educar-me constantemente, participar em oficinas, mobilizar pessoas, carregar megafones, gritar palavras de ordem, pedir autorizações, ocupar espaços públicos, fazer parte de algo, preparar a próxima.

Foi no meio deste constante “ter algo para fazer” (para além das responsabilidades académicas) que cruzei caminhos com o Teatro do/a/e Oprimido/a/e (TO). E que paixão à primeira vista foi esta. No planeamento de um fórum de ativismo político-social e círculos de debates, o “Desbloqueia-te”, participei, ainda que reticente, num breve *workshop* de TO, dinamizado por um par de curingas amigas. Como ainda vinha de uma febre de *workshops* intensivos de teatro e afins artísticos, naturalmente que este seria mais um para juntar ao meu acervo intelectual. Mal sabia eu que este não seria mais um, mas sim *O* encontro artístico que iria ditar o meu percurso dali por diante. Apresentaram-nos um apanhado geral do que é o TO e a Estética do Oprimido, bem como as várias técnicas. Fizemos alguns jogos e criámos algumas imagens representativas da opressão, da violência de género e da vulnerabilidade. Lembro-me de me ter deitado no chão, em posição fetal, abraçada a mim mesma, imóvel, enquanto era observada por todes e debatida sobre que metáfora estaria ali corporizada, e de nunca me ter sentido tão arrepiada e emocionada, com o coração na boca. Houve um clique. Se calhar, ainda não tão evidente, no calor do momento, mas presente.

Tempos se passaram, e continuei a minha licenciatura, os ativismos e o envolvimento político. Porém, o TO era uma constante, um *zum-zum* no meu ouvido, uma lente usada estilo monóculo, uma paixão calorosa que se transformava, em pouco e pouco, num amor renovado. Via possibilidade de fazer TO com tudo e em tudo, mas faltava meios, conhecimento e interesse alheio. Parecia algo tão nicho por cá e tão parado no tempo nesta cidade (Braga). Teria havido, outrora,

um grupo de TO, que, entretanto, se dissipou no tempo e sem oportunidade de ser reanimado, num futuro próximo. Fui lendo, procurando saber mais.

Época pandémica assolou o mundo e com ela vieram decisões. Em cima da mesa estava: fazer uma pausa nos estudos ou avançar para o Mestrado. Após muita ponderação, prevaleceu a segunda opção, pois sabia que queria, de uma forma ou de outra, trabalhar com a Poética do Oprimido. Um ano depois, aqui estamos, a tentar exatamente isso.

Do Enamoramento à Tese: Objeto & Ferramenta de Estudo

“Entre os humanos, a luta pelo espaço é a luta por todos os espaços: físico, intelectual, amoroso, histórico, geográfico, social, esportivo, político... Há que se inventar seu antídoto: a Ética da Solidariedade, cuja construção terá que ser obra da incessante luta dos próprios oprimidos, e não dádiva celeste: do céu, cai chuva, neve e gelo, eventualmente, bombas e foguetes, mas não mágicas soluções. Estamos entregues a nós mesmos e temos que aceitar a nossa condição com a cabeça nas alturas, os pés no chão e mãos à obra.”

[Augusto Boal, 2009, p. 17]

Por muito enamorada que estivesse pelo TO, a dissertação requer ter os pés bem assentes na terra, ainda que a mente viaje por terras inóspitas. Neste sentido, procurei identificar, dentro da minha área de formação, a Criminologia e o Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade, os campos que me suscitavam mais interesse para serem objeto de estudo. Indubitavelmente, sob alguma orientação, rapidamente percebi que o TO, as desigualdades de género e a educação para a cidadania seriam as três áreas prediletas.

A desigualdade de género encontra-se imbuída dos mais diversos estereótipos que se materializam em papéis de género socialmente criados e expectáveis de serem encarnados em sociedade, sendo esta ânsia particularmente apurada no que concerne ao género feminino. Neste prisma, esta tese propõe-se a extrair as multivocas perceções das/es/os jovens relativamente à desigualdade de género, fazendo uso do TO para a desconstrução de representações internalizadas quanto ao género e a construção de uma consciência social mais proativa, ativista e empática face a esta problemática. A metodologia de pesquisa pauta-se por métodos qualitativos, nomeadamente a observação participante e não participante, e um Laboratório de TO junto de uma turma de estudantes de nível secundário. Os resultados alcançados através deste trabalho de campo poderão colocar em destaque as potencialidades do TO como ferramenta de intervenção

social, no âmbito da desigualdade de género – a par com a prevenção da violência de género – e método qualitativo pertinente para as Ciências Sociais.

Para sustentar a investigação que seria levada a cabo, a posteriori, em sede de trabalho de campo, numa componente empírica e qualitativa, foi de todo essencial arrecadar o máximo de informação disponível sobre o estado da arte em apreço.

Surge, no entanto, um desafio. Esta “Arte” abarca o cruzamento de áreas, ou “artes”, distintas, mas complementares, o que abre um mar de possibilidades a serem navegadas. Para agilizar a pesquisa, como foi referido no início, focou-se uma triangulação de áreas específicas: as desigualdades de género, o TO e a educação para a cidadania. Naturalmente, dentro de cada grande tema, haverá um aprofundamento teórico do mesmo (ainda que não excessivo), bem como do trabalho, grosso modo, já feito, nacionalmente, para apreendermos os contributos já dados para a comunidade científica. A pesquisa destes trabalhos teóricos e empíricos foi realizada de um modo seletivo e da forma que mais beneficiaria esta investigação.

Como introdução relâmpago, deixo um breve aperitivo da viagem teórica e conceptual que iremos fazer nos próximos capítulos.

Nesta fase inicial, importa compreender, de uma forma ainda sintética, o que é o TO no seu cerne e as suas raízes. Esta metodologia teatral de intervenção política, social e cultural foi criada nos anos 1970 por Augusto Boal, teatrólogo e impulsionador do cruzamento entre teatro e ação e intervenção sociais. Esta vertente teatral propõe-se amplificar as vozes dos/as/es oprimidos/as/es, num espaço de partilha de inquietações e de construção de um diálogo ativo sobre flagelos que permeabilizam a nossa sociedade. O surgimento de uma expressão artística assim, nesta década específica, explica-se pelo cenário de pleno desequilíbrio político, económico e social embebido na sociedade brasileira da época. No entanto, a pertinência e a abrangência de aplicabilidade do TO não se esgotam numa só fase histórica e em apenas um contexto social. A flexibilidade das técnicas teatrais criadas por Augusto Boal dá azo a que o TO se expanda um pouco por todo o mundo (América Latina, Europa, Médio Oriente, África, etc.), atingindo um valor artístico e um carácter ativista inabaláveis.

Em Portugal, neste sentido de consciencialização para os problemas sociais, a educação para a cidadania surge integrada no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) - Despacho n.º 6171/2016 de 10 de maio -, amplificada pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). Este documento visa implementar nas instituições de ensino

um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional.³

A ENEC estabelece uma dinâmica simbiótica entre o conhecimento produzido e ensinado, ao permitir a quem ensina e a quem aprende desenvolver autonomia crítica e não neutra no que concerne ao género, tanto nas visões sobre si mesmo/a/e, como em relação às outras pessoas e ao mundo como um todo (Vieira, Alvarez & Ferro, 2017, cit in Alvarez *et al.*, 2017), conferindo-se primazia à desconstrução de estereótipos e à adoção de uma compreensão mais representativa da real dimensão da problemática.

Num outro prisma, no que toca ao cruzamento da investigação sociológica e da arte (metodologia essencialmente qualitativa), em solo nacional, são escassas as abordagens que utilizam para a identificação e análise da incidência da desigualdade de género uma ferramenta como o TO. Denota-se uma escassez gritante de investigação académica que conjugue estas vertentes tão distintas, mas tão pertinentes de se aliar, a desigualdade de género e o TO. É de relevar, no entanto, o projeto de prevenção primária da violência, o ART'THEMIS+, área importante de atuação da UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta, que, na sua implementação e para o alcance dos seus objetivos, o TO pode ser uma das ferramentas usadas, por exemplo, numa vertente de investigação-ação, no trabalho com os grupos-turma. Ademais, tendo em conta os princípios do projeto, o TO assenta “que nem uma luva”, dado que a sua metodologia se baseia numa pedagogia feminista e freiriana, tendo a pedagogia do oprimido de Paulo Freire sido fundamental no desenvolvimento do TO. Este projeto baseia-se na premissa de que se deve prevenir a violência (de género) para que seja possível construir igualdade (de género) e vice-versa, tendo como principal finalidade a promoção, junto das gerações mais jovens, de uma cultura de igualdade, paz e resolução não violenta de conflitos, fomentando-se a desconstrução de estereótipos, mitos e conceções tradicionais em torno do género. Para tal, a intervenção conduzida por este projeto desdobra-se em ferramentas de empoderamento, mediação e de índole artística, mormente o TO. Nestes termos, a metodologia de projeto, enquanto prática educativa, consiste, de modo pedagógico, em orientar e apoiar as crianças e jovens para “investigar” sobre os seus interesses e inquietações.

³ Cf. Preâmbulo do Despacho n° 6173/2016, de 10 de maio.

Também o núcleo de Braga da UMAR tem trabalhado no sentido de dinamizar oficinas de TO junto da comunidade, como a oficina de conscientização feminista, inserida nas comemorações do Centenário de Paulo Freire (anexo VIII).

Para Uma Escrita Inclusiva

Dada a época em que vivemos, a linguagem inclusiva não será, certamente, um total território desconhecido para a comunidade académica e, menos ainda, para os grupos ativistas. Não obstante, é ainda um tema pouco investigado na Língua Portuguesa (Pessotto, 2019). “Vale, no entanto, insistir no debate, uma vez que há uma defasagem na investigação linguística sobre gênero gramatical no Português se comparada a pesquisas realizadas em outras línguas” (Pessotto, 2019, p. 160).

Por este motivo e também por a metamorfose da língua ser uma necessidade premente, numa sociedade em que se reconheça a urgência de superar a dicotomia de gênero no plano sócio-linguístico, tenta-se, nesta dissertação, integrar, de um modo experimental, algumas formas de linguagem inclusiva. Em todo o texto, de um modo mais simplificado, e, em algumas secções, principalmente durante a construção do diário de campo, de uma forma mais abrangente, usando como base o amplo contributo da Teoria Queer de 1980 com a introdução da neutralização do gênero gramatical (Pessotto, 2019). A língua deve, gradualmente, ser alvo do olhar crítico, questionar-se a etimologia das palavras e o uso do masculino como sinónimo de “geral”, quando o binário “-a” e “-o” em nada são neutros ou gerais para todos os contextos. Questionar, até, ditados sempre ouvidos, transportados na gíria coletiva, expressões corriqueiras, aparentemente, brincadeiras do dialeto, que, quando olhadas a frio, estão, na verdade, carregadas de estereótipos (de gênero e não só), não empatia pelo outro, aversões de classe e passados coloniais ainda conjugados no Presente do Indicativo. Ter agência sobre a própria língua é uma forma de reivindicação necessária e válida, e deve ser pensada e adotada. “Pensar a linguagem como um elemento inclusivo e de promoção da igualdade de gênero é um dos desafios de uma administração que tem como propósito o enfrentamento a todas as formas de discriminação e segregação” (Toledo *et al.*, 2014, p. 11), em prol de um uso não sexista da linguagem, mormente do Português, que acompanhe e reflita uma sociedade direcionada para o corte das amarras da discriminação e dos dogmas do sistema sexo-gênero ainda vigente.

Surgem, portanto, diversas leituras daquele que poderia e deveria ser, neste momento, em Portugal, um português inclusivo. Não me abstenho, porém, de ressaltar que, quando comparada

com a língua inglesa, a língua portuguesa pode revelar-se mais desafiante de se adaptar aos novos tempos e de incorporar termos inclusivos. No entanto, houve quem aceitasse o desafio e desbravasse novas possibilidades.

Já conta com a 2ª edição o “Guia Prático Para Um Português Inclusivo” (2021) dinamizado pelo QueerIST, que, como referido no seu *site*, são um grupo de estudantes do Instituto Superior Técnico (Lisboa), que nasceu em 2017, e tem como missão trabalhar, em equipa, “para promover a aceitação e uma comunidade mais inclusiva”, sendo este um trabalho voluntário. Este guia está disponível gratuitamente e, em poucas páginas, e com um visual colorido e de leitura simples, ajuda a compreender os desafios da língua portuguesa e as várias formas de utilização de linguagem inclusiva, tendo como intuito redefinir a forma “neutra” -o, incluindo uma terceira flexão, -e (mas não só!). Ou seja, esta flexão que melhor se coaduna com uma forma neutra deve ser empregue em detrimento do “masculino universal”, quando nos dirigimos ou referimos a pessoa ou conjunto de pessoas cujos pronomes são, ora desconhecidos, ora que utilizem pronomes neutros ou diferentes pronomes, dentro daquele universo de identidades. A título de exemplo, ao invés de “alunos”, que, em teoria, engloba alunos e alunas, adotar-se “alunes” que abrange tanto as pessoas binárias, como as não-binárias, sendo, por isso, mais inclusivo.

Antes de tudo, devemos ter por princípio que os pronomes utilizados por alguém são uma escolha da pessoa a quem nos referimos e devem ser respeitados. Para que tal seja possível, deve-se questionar o(s) pronome(s) a alguém, tal como se pergunta o nome, ressaltando-se que os pronomes não determinam o género, nem o género determina, necessariamente, os pronomes.

Para além da flexão -e, o desafio reside nos neo-pronomes *éle*, *elu*, *ile*, *ilu*, *el*, *elx*, que foram soluções encontradas para reimaginar os pronomes binários existentes. Isto porque o uso de sistemas “x” e “@”, em *alunx* ou *alun@*, por exemplo, são desaconselhados, pois “Estes sistemas carecem de uma forma oral consensual, a sua forma escrita não é compatível com as regras usuais de formação de palavras da língua portuguesa e têm se tornado um obstáculo para pessoas com incapacidades visuais.”⁴ Certas obras publicadas já incorporam algumas destas flexões, como o caso do livro “Feminismo em comum: para todas, todes e todos” de Marcia Tiburi (2018) em que a autora, ao escolher este título, já se posiciona politicamente em relação à linguagem inclusiva, reforçando ainda a premissa de que o feminismo deve ser acessível a todas as pessoas, ao compreender uma luta interseccional.

⁴ Citado em “Guia Prático Para Um Português Inclusivo” (2021).

‘Todas’, claramente, reflete as mulheres, que são as atrizes que dão continuidade a essa luta. ‘Todes’ refere-se às pessoas que foram libertas pelo feminismo, que não precisam se identificar (ou não) com um gênero específico, possuindo espaços para se reconhecer com novas expressões de gênero e sexualidade. E todos porque o movimento abrange uma certa ideia de humanidade (Menuci, 2018, p. 174)

Assim, ainda que de um modo experimental, surge a vontade de tornar a escrita desta dissertação mais inclusiva e sensível às urgências atuais. Recorrendo, para tal, à presença constante de -as e -os, nos casos em que sejam apenas pessoas com pronomes binários, bem como a flexão -e e o neo-pronome elu, em certos casos.

Capítulo I - Cena! Enquadramento Teórico de Arte & Ciência

“[...] escrever sobre uma coisa significa escrever [a partir] da margem dela: nunca do centro dela. Por isso, a perspectiva é a essência da escrita”

[Boaventura de Sousa Santos, 2015, p. 351]⁵

Este capítulo tem o intuito de nos fazer circular por três palcos, que constituem a coluna vertebral desta investigação. É este o chão que permitiu assentar as ideias e multiplicar o saber. Estes três palcos têm muita riqueza e profundidade, quer histórica, quer social, quer científica, quer política, porque já muitas, muitos e muitas se atreveram a pisá-los. Tentaremos dar a conhecer o estado passado e atual da desigualdade de género e da luta feminista; a origem e a história de Augusto Boal e o Teatro do Oprimido, bem como a contemporaneidade da arte; e a juventude inquieta que por aqui circula, bem como o adensamento da fórmula da educação para a cidadania - que educação poderia, também, ser esta? -, tudo em “segunda mão”, porque já muito foi dito e escrito sobre estas temáticas, mas, humildemente, pesquisamos e reunimos o sumo suficiente para encher dois copos de conhecimento, um para mim e outro para quem está a ler (sem contar com as várias pessoas que me ouviram falar, incessantemente, sobre esta pesquisa).

1.1. Palco 1: A Desigualdade de Género

(Este corpo que)

“Circula, serve e se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade.”

[Michel Foucault, 2013, p. 128]

Iremos, portanto, ao longo deste capítulo, fazer uma viagem conceptual e científica sobre aquela que é a dimensão histórica, social, cultural, política, bem como económica, da desigualdade de género, passando por vários dos vícios estruturais que ainda assolam a nossa

⁵ Em “O Direito dos Oprimidos” (cit in Aniceto, 2016).

sociedade, particularmente a portuguesa, sendo este o palco mais estratégico em que o grosso da pesquisa para esta secção incidiu.

Com efeito, o flagelo da desigualdade de género ainda é uma área da vida em sociedade passível de ser escrutinada numa ótica longitudinal, no sentido em que esta temática se vê perpetuada e enraizada nas dinâmicas sociais, de um modo histórico e geracional. Como poderemos, então, quebrar este ciclo de prevalência? Certamente que esta pesquisa não será a resposta última a esta questão, que serve de mote para tamanha investigação nas mais diversas áreas das Ciências Sociais, mas poderá ser um pertinente ponto de partida para se chegar a algumas conclusões e enriquecer o conhecimento que dá forma a esta problemática.

Em termos práticos e em virtude daquela que é a proposta para esta dissertação de Mestrado, esta análise irá ter como cerne os papéis de género e o modo como estes são socialmente construídos e, quiçá, poderão ser, em igual medida, desconstruídos, como forma de se alcançar uma mais ampla cidadania e consciência social.

1.1.1. Os Papéis de Género

Antes de enveredar por qualquer outra direção de contextualização da desigualdade de género, é essencial conceptualizar aquilo que são os papéis de género.

Primeiramente, existe uma diferença de relevo entre sexo e género, que são dois conceitos geralmente percecionados como interligados, mas que divergem conceptualmente.

Na sequência do que foi proposto por Oakley (1972), o sexo com que nascemos diz respeito às características anatómicas e fisiológicas que legitimam a diferenciação, em termos biológicos, entre masculino e feminino; por seu turno, o género envolve os atributos psicológicos e as aprendizagens culturais que o homem e a mulher vão fazendo, no âmbito do processo de consolidação da sua identidade, enquanto seres sexuados. (Alvarez & Vieira, 2014, p. 10)

Ou seja, o sexo prende-se com as características biológicas que explicam a distinção entre masculino e feminino, ao passo que o género se encontra relacionado com as atividades, os comportamentos e os atributos socialmente construídos. Devido a este último conceito, homens e mulheres acabam por ser tendencialmente associados e associadas a diferentes papéis que “devem” encarnar em sociedade. Grosso modo,

(...) o género é uma construção social do sexo, mas o problema é que esta diferenciação tende a arrastar consigo relações tradicionais de subordinação do feminino ao masculino

(Bourdieu, 1999), podendo, por isso, o género ser também visto como “uma forma primária de demonstração das relações de poder” (Scott, 2008, p. 67). Estas, como sabemos, tendem a colocar os homens e as mulheres em situações de desigualdade entre si, penalizando conseqüentemente (e em graus diferentes) quer uns, quer outras (elas mais do que eles), conforme os domínios da vida individual e social em análise. (Alvarez & Vieira, 2014, p. 10)

Assim, é possível definir os papéis de género como sendo as expectativas sociais existentes relativamente aos comportamentos esperados de serem perpetrados por homens e por mulheres, podendo, por este motivo, estar na base da própria desigualdade e violência de género.

A compreensão do fenómeno da violência de género e, em particular, da violência contra as mulheres e do assédio sexual passa por analisar a construção social dos papéis de género, assentes numa lógica patriarcal que justifica o poder e a dominação masculinos. Deste modo, a mulher constitui a principal vítima da violência de género e de assédio sexual, tanto em espaços públicos, como privados (Dias, 2007, pp. 396 e 343 apud Amorim, 2021, p. 6).

Evidentemente, as expectativas sociais de género são o fruto da evolução de uma dada sociedade, se bem que é seguro afirmar-se que refletem a desigualdade de género, que prevalece historicamente e à escala global. Com isto, apenas pretendo reiterar as plenas assimetrias ainda vigentes de entre as expectativas sociais perante homens e mulheres. A mulher é exposta a formas de tratamento desiguais às do homem, de uma forma já antiga e até histórica (embora não haja consenso), vendo-se vitimizada em sede de violência de género, quer em crime consumado, quer em direitos ainda por alcançar na sua plenitude, quer em pressão social extensiva a toda a sua trajetória de vida, desde a nascença até à finitude. Com efeito, a desigualdade de género reflete-se nos micro e macro comportamentos, não bastando um só texto académico para delinear e aprofundar todos os efeitos nefastos do real impacto que esta calamidade social surte. No entanto, tentamos condensar a informação mais basilar.

Tomando por apreendidos estes breves factos iniciais, importa ainda introduzir neste debate a noção de estereótipos de género, expressões socialmente verbalizadas e replicadas, que contribuem ativamente para o fundamento dos próprios papéis de género. Estas noções estereotipadas acarretam consigo uma naturalização de certas crenças relativas às características e comportamentos que “pertencem” a um determinado género, alimentando-se um viés e uma leitura distorcida e redutora da realidade da amplitude e diversidade de género.

1.1.2. A Historicidade da Mulher

No decurso da História, é gritante a desvalorização do contributo da mulher em diversos marcos históricos, bem como a ausência de destaque das suas narrativas, sendo-lhe invariavelmente designado um papel secundário na ode social.

Como refere Marcilene Nascimento de Farias, na sua reflexão sobre o contributo da obra *História das mulheres e as representações do feminino* de Losandro Antonio Tedeschi (2008), apenas nas últimas décadas do século XX se verificou uma oscilação do paradigma das teorias e das metodologias empregues na análise da sociedade e da sua evolução histórica. Esta mudança foi impulsionada, indubitavelmente, pela vanguarda e fervor dos estudos feministas, o que contribuiu largamente para o redirecionamento dos “olhares dos historiadores a temas e grupos sociais que, até então, estavam à margem dos estudos históricos” (Farias, 2009, p. 924). Apesar da obra em questão e de esta reflexão, em particular, serem geograficamente produzidas em contexto brasileiro, as noções exploradas são perfeitamente adequadas à realidade portuguesa, o que só vem corroborar a dimensão além-fronteiras da invisibilidade da mulher na História, a par da desigualdade de género.

Extrapolando um pouco a área de pesquisa em mãos, atrevo-me a pisar epistemologicamente o campo da Sociomuseologia. Rechená (2011) estabelece na sua dissertação a relação desta vertente da Museologia com o Género, como forma de obter uma compreensão mais ampla da invisibilidade da mulher, não só nos museus, exposições e em sede de arte, no geral, bem como, em particular, no considerado património nacional. A sociomuseologia debruça-se, portanto, sobre a relação do ser humano com o património, fomentando a capacitação das pessoas cidadãs para o exercício da cidadania e também veiculando esta necessidade de preservação do património como ferramenta de consciencialização social e política para a construção de um ambiente social aprazível. Apesar deste sublinhar do papel das pessoas como seres ativos na relação com o património, a sociomuseologia parece ainda cair numa viciosa secundarização das mulheres e do seu papel na construção do património (Rechená, 2011), sendo fulcral trazer para a cena pública a ainda ausente representação do feminino nos museus e demais locais físicos e conceptuais de estima e aprendizagem pelo passado e de contribuição para a memória coletiva de uma dada comunidade ou sociedade.

Exemplo claro deste apagamento da mulher, não só como mulher, mas também como trabalhadora precária, é o caso das Carquejeiras do Porto⁶. Estas mulheres, de todas as idades, durante décadas, carregaram carqueja (erva proveniente de terrenos baldios e pastos e que, depois de seca, servia de acendalha) em molhos, às costas, à cabeça, sobre todo o seu corpo.

A carqueja vinha, Douro abaixo, em molhos até a um cais que havia perto da Calçada Corticeira. Esta rampa, que agora se chama Calçada das Carquejeiras, é de tal modo íngreme, que a sua subida era proibida a animais de carga. Nesse cais estavam umas mulheres de condição humilima para carregar os molhos de carqueja (com peso que às vezes era maior que o seu), e subindo a íngreme calçada, várias vezes ao dia, iam levá-la a sítios que distavam, por vezes, quilómetros. Subiam a calçada em ziguezague arfando e resfolegando. Vistas de longe pareciam ouriços humanos, e este espetáculo era deprimente. O que ganhavam mal dava para a sopa com que enganavam a fome, a sua e a dos seus. E foi assim que durante décadas estas obscuras e desprezadas mulheres labutaram e sofreram.⁷

Desde os anos 1920 que a sociedade assistia, em conviência, a esta atrocidade, ainda que se ouvissem apelos da Liga Portuguesa Profilaxia Social para o cessamento deste trabalho - visível nas imagens abaixo⁸.

⁶ Sugestão de visualização do documentário da RTP “Carquejeiras - As Escravas do Porto”:
<https://www.rtp.pt/programa/tv/p38527>

⁷ Recolhido em <https://livrocarquejeirasdoporto.com/>

⁸ Fonte: <http://www.adporto.dglab.gov.pt/>

Imagem 1 As Carquejeiras



Fonte: Arquivo Distrital do Porto

Imagem 2 As “mulheres-ouriço”



Fonte: Arquivo Distrital do Porto

Atualmente, já não se vislumbram “mulheres-ouriço” a subir a calçada, porém, graças ao esforço de mulheres e homens que batalharam por uma homenagem às Carquejeiras - por meio da criação da Associação Homenagem às Carquejeiras do Porto - a memória destas mulheres vê-se, por fim, eternizada. A muito custo, em 2019, foi erigida uma estátua⁹ representativa de uma Carquejeira, acompanhada pela dedicatória, em tom de perdão, “Da Cidade Às Carquejeiras”, situada na Alameda das Fontainhas. Entrando a figura da Carquejeira, assim, ainda que tardiamente, para o património nacional.

⁹ Da autoria do escultor José Lamas (2019).

Foto 1 “Da Cidade Às Carquejeiras” (Autoria Manuel Pizarro)



Fonte: Manuel Pizarro, 2020¹⁰

No combate à invisibilidade da mulher no período ditatorial, é imprescindível referir a obra etnográfica desenvolvida por Maria Lamas, denominada “As Mulheres do Meu País”, publicada entre maio de 1948 e maio de 1950, na forma de fascículos, e que, num trabalho investigativo exímio, procurou traçar um retrato cru, detalhado e minucioso daquela que é a real condição da mulher portuguesa dos anos 1940. Ainda hoje, esta obra é um marco da luta feminista, de tal forma que serve de fonte de inspiração para muitas pesquisas científicas e ações ativistas, sendo exemplo desta última o coletivo Feminismos Sobre Rodas, que é um “grupo feminista itinerante e ativista que leva na bagagem várias iniciativas para trocar experiências e construir respostas para um futuro transformador”¹¹, abrangendo todo o país e circulando, em caravana feminista, pelo território nacional, recolhendo vivências e testemunhos de mulheres, intergeracionalmente.

Neste prisma, revela-se pertinente fazer a ligação expectativa-realidade da invisibilidade da mulher a título próprio, ou seja, ser a sua história e experiência narradas e materializadas em arte (aceitando que depende muito daquilo que se entende, subjetivamente, por arte e expressão

¹⁰ Recolhida de <https://sites.google.com/site/homenagemascarquejeirasdoporto/home>.

¹¹ Retirado da biografia patente na página de Facebook do coletivo.

artística) pela própria, com a representação existente, à época - inícios do século XX -, da mulher. Ora, neste caso, aplica-se provocatoriamente a teoria do olhar masculino – *male gaze theory* –, cunhada por Laura Mulvey (1973), no sentido em que as representações da mulher normalizadas em sociedade são percebidas através de uma ótica masculina, carecendo do *input* feminino. Apesar de esta teoria partir da análise do Cinema, esta é passível de se aplicar a outras áreas da fabricação humana, mormente ao explorar-se o modo como o inconsciente da sociedade patriarcal (Mulvey, 1973) encontra solo fértil para moldar e estruturar a vivência mundana e a criação humana – artística, política, económica, social, etc. Como exalta a autora,

Woman then stands in patriarchal culture as signifier for the male other, bound by symbolic order in which man can live out his fantasies and obsessions through linguistic command by imposing them on the silent image of woman still tied to her place as bearer of meaning, not maker of meaning. (Mulvey, 1973, p. 58)

[PT] A mulher encontra-se na cultura patriarcal como significante para o homem, vinculada pela ordem simbólica que permite que o homem possa viver as suas fantasias e obsessões através de comandos linguísticos, impondo-os à imagem silenciosa da mulher, ainda atada à sua posição de portadora de sentido, não criadora de sentido.¹²

A sociedade patriarcal legitimou, gradualmente, uma linguagem própria, transcrita e expressa em múltiplos formatos, nomeadamente os estereótipos de género, como quimera que assombra a realidade feminina por séculos a fio. Numa cultura toldada pelo obscurantismo patriarcal, a mulher persiste como foco de escrutínio e de atribuição de conotação simbólica, atada pelas amarras subliminares da omnipresente dominância masculina. A mulher consegue ser, pela lente masculina, duplamente e simultaneamente objeto de desejo e objeto de repúdio.

Fazendo um breve parêntesis nesta análise, ressalvo o papel da religião de herança judaico-cristã na perpetuação de discursos misóginos nas sociedades ocidentais, por via de muitos dos contos que versam sobre a mulher (Dalarum, 1993). Em lógica discursiva bíblica, apresenta-se a mulher como “santa” - objeto de pureza, submissão e castidade - e como “serpente” - objeto de pecado, promiscuidade e insolência -, não podendo esta existir sem qualquer tipo de rótulo anexado, incorrendo no risco de, adicionalmente, ser invisibilizada na história, como Maria Madalena (cf. Araújo, 2019). A “mulher imaginada” (Frugoni, 1993), retratada nas iconografias e imagens, tolda o imaginário social, suplantando a percepção individual e enraizando-se na percepção coletiva de “mulher”.

¹² Traduzido pela investigadora do inglês.

Imagem 3 Maria Madalena na caverna



Fonte: Hugues Merle, 1868¹³

1.1.3. O Contributo do Movimento Feminista

As teorias feministas tiveram um contributo cimeiro na inversão do paradigma do papel da mulher na sociedade, questionando e colocando em perspetiva tudo o que era tomado como dogmático na perceção de género. Neste capítulo, iremos descrever um pouco a evolução do movimento feminista até ao presente.

Numa fase inicial, a primeira vaga do feminismo, que se enquadra no período entre o século XIX e os anos 60 do século XX, era denominado pelo Feminismo Liberal, sendo-lhe atribuída esta nomenclatura dado ter surgido na sequência dos ideais difundidos pela Revolução Francesa. Neste sentido, as feministas liberais defendem a aquisição formal de direitos civis e políticos na sua plenitude, sendo a igualdade perante a lei a base da sua reivindicação, defendendo ainda a premissa de que a mulher é igual ao homem (Tavares, 2000), fazendo uma clara distinção entre a vida pública e a vida privada das mulheres, na medida em que as suas principais lutas se localizam no panorama da vida pública. Nesta primeira vaga, surge também o Feminismo Socialista, onde se considera que a mulher era duplamente oprimida, pela dominação masculina e pela classe. As feministas socialistas denunciam a dependência social centrada na reprodução biológica da mulher, limitando-a a este papel estanque de cuidadora, em que o seu “desígnio

¹³ Recolhida em <https://arthur.io/art/hugues-merle/mary-magdalene-in-the-cave>.

último” seria nutrir crianças, bem como homens de idade madura (Charles, 1996). Deste modo, encaram a natureza humana como um produto social, o que está inteiramente associado à construção social do género e dos comportamentos “intrínsecos” à feminilidade que deveria ser vestida pela mulher – papéis de género (Weedon, 1987). Nesta vertente do feminismo, exploram igualmente as múltiplas formas de experiência de opressão e como estas condicionam o comportamento de mulheres perante mulheres, em que algumas contribuem ativamente para a opressão de outras.

Posteriormente, irrompa o Feminismo Radical, sendo este a raiz e ponto de partida desta onda do movimento feminista, que surge em meados dos anos 50 e se estende até meados dos anos 90 do século XX. Este feminismo de segunda vaga assume dois pressupostos centrais, a noção dos valores especificamente femininos que têm sido, paulatinamente, diminuídos e a ideia de que a mulher tem vindo a ser, historicamente, oprimida pelo sistema patriarcal (Charles, 1996). Aqui começou a introduzir-se o conceito de patriarcado, tendo sido criado com o intuito de denunciar as relações de opressão e exploração que vitimizavam a mulher, considerando-se o patriarcado o centro da estrutura de desigualdade social vigente, independente da classe social e anterior ao próprio capitalismo. Este ramo do feminismo revela-se vanguardista na exploração da violência de género, mais precisamente, da violência física exercida sobre a mulher, sendo este um dos temas centrais das suas análises. As feministas radicais defendem, igualmente, o controlo da natalidade e a liberalização do aborto, sendo estes dois pontos visualizados como formas de expressão da sua sexualidade e de domínio e autonomia sobre o seu próprio corpo. Por último, colocam uma tónica nas diferenças entre mulheres e homens de origem biológica e social, introduzindo-se aqui os conceitos de sexo e género, respetivamente, aprofundando as suas claras diferenças.

Por último, a terceira vaga do movimento trata-se do Feminismo Pós-Moderno, enquadrado nos anos 90 do século XX, e catapultado pelas profundas mudanças sociais ecoadas nesta década histórica. Fruto dos avanços da primeira e segunda vagas do movimento feminista, nesta fase já se verificava uma interiorização da “verdade” relativamente às diferenças ou semelhanças entre homens e mulheres, o que conduz a um redirecionamento do foco da análise do feminismo de terceira vaga para o próprio significado dessa diferença e a forma como esta é construída pelos homens e pelas mulheres, tanto na vida quotidiana, como na investigação científica. A teoria da construção social do género assume que as características atribuídas a

homens e mulheres não são intrínsecas às pessoas, ou seja, determinadas pelo sexo, sendo antes construídas situacional e socialmente. Mais ainda, a terceira vaga do feminismo permitiu adotar um entendimento mais amplo da violência de género e dos diversos níveis de incidência e de gravidade que a opressão patriarcal pode exercer, dependendo de diversos fatores e condicionantes associados à pessoa individual, mais particularmente à mulher. A interseccionalidade surge como conceito chave nesta vaga e serve de base para a posterior evolução do movimento feminista, na viragem do século XX. Este termo precipita da convicção de que somos definidas/es/os por uma multiplicidade de categorias identitárias, nomeadamente, raça, género, orientação sexual, classe e religião que, inevitavelmente, nos conferem posições de maior ou menor poder na sociedade.

1.1.4. A Contemporaneidade da Desigualdade de Género

Atualmente, em pleno século XXI, na “agenda” da investigação científica já se vê refletida e melhor consolidada a importância do género como ferramenta categórica de análise da realidade, alargando-se o papel tentacular dos estudos de género na ciência para as políticas públicas que gerem e demarcam a vida em sociedade democrática (Alvarez, Vieira & Ostrouch-Kamińska, 2017).

Nesta lógica, em Portugal, a educação para a cidadania surge como parte integrante do Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), como já referido em secções anteriores. Por esta razão, para nos ser possível atender e compreender os vícios sociais incorporados em desigualdades, especificamente a desigualdade de género (enfatizando o tema deste trabalho), é primordial sermos formadas/es/os em prol de uma educação humanística que nos capacite com consciência e sensibilidade para empatizar com lutas e causas sociais. Para tal, numa era pautada por *melting pots* de diversidade e pluralismo cultural (Dewey, 1940), as instituições de ensino são instruídas com material educativo que auxilie a capacitar es/as/os alunes/as/os como pessoas cidadãs democráticas, humanistas e participativas, promovendo-se a tolerância e a não discriminação perante o/ê/a outro/e/a, através de

(...) um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o

respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional.¹⁴

Este Programa estabelece uma dinâmica simbiótica entre o conhecimento produzido e ensinado, ao permitir a quem ensina e a quem aprende desenvolver autonomia crítica e não neutra no que concerne ao género, tanto nas visões sobre si mesmo/a/o, como em relação às outras pessoas e ao mundo como um todo (Vieira, Alvarez & Ferro, 2017). Mais amplamente, a desconstrução e desmistificação dos estereótipos de género deve passar, sobretudo, pelo desmantelamento da invisibilidade conferida a muitas das narrativas de opressão e desigualdade. Os estudos centrados em métodos quantitativos não parecem ser suficientes para abranger todos os níveis de incidência da desigualdade de género (Ostrouch-Kamińska & Vieira, 2015 cit in Alvarez *et al.*, 2017), sendo essencial incorporar uma dose generosa de métodos qualitativos que possibilitem a amplificação das vozes das/es/os oprimidas/es/os, numa compreensão mais holística e representativa da verdadeira interseccionalidade e dimensão do problema em mãos (e.g., Järviluoma, Moisala & Vilkkö, 2003 cit in Alvarez *et al.*, 2017).

Apesar dos avanços em matéria de integração da luta feminista pela igualdade de género e combate à desigualdade, em todas as suas formas, na agenda política, existe ainda um longo caminho por desbravar. A intervenção meramente focada na escola e na educação não preenche as lacunas que persistem noutras instâncias de socialização da pessoa. A cidadania, a emancipação e o espírito crítico são ativamente construídos ao longo de toda a trajetória de vida do *eu*, sendo por isso imperativo alargar esta intervenção aos demais espaços de socialização, como a família, por exemplo.

Para alcançar todas as áreas da socialização, seria precisa uma maior tenacidade na desconstrução de vícios enraizados na nossa sociedade, o que abalaria, necessariamente, toda a estrutura que sustenta o nosso ordenamento social, político, legislativo, económico e cultural, o que é, indubitavelmente, uma realidade que, outrora, se denotaria embebida em pensamento utópico, mas que, à luz da nossa contemporaneidade, encontra alguma verossimilidade de concretização (cf. Shouten, 2018), nesta nova geração do “dizer que não”.

Em tom conclusivo, esta secção visou fazer uma breve e sintética análise do movimento feminista e do problema da desigualdade de género em coexistência com os estereótipos

¹⁴ Cf. Preâmbulo do Despacho n° 6173/2016, de 10 de maio.

materializados em papéis de género, bem como organizar, cronologicamente, de onde partimos e em que estado de sítio nos encontramos atualmente. A leitura bibliográfica permitiu elucidar, um pouco, a complexidade que reveste o fenómeno da desigualdade de género e todos os problemas sociais de base estrutural, que consternam esta realidade.

Tal como os fenómenos sociais se moldam e mudam consoante o contexto histórico, social, cultural, político e económico em que se encontram, também a sociedade e as investigações científicas destes fenómenos deveriam acompanhar estas transformações. Certos flagelos parecem estar de tal forma implantados na mentalidade coletiva, que se torna um desafio desconstruir e escrutinar as narrativas estigmatizadoras que persistem e instigam sentimentos de desconhecimento, negação, repúdio e ódio, no atravessar das gerações.

O movimento feminista, que se espalhou em múltiplas vertentes de posicionamento teórico-ideológico, encontra-se longe de ser totalmente inclusivo e representativo daquela que é a comunidade feminina no seu todo (Figueiredo & Martins, 2020; Rodrigues, Carneiro & Nogueira, 2018), porém, assiste-se a um progressivo esforço em amplificar as vozes que tantas teimam em silenciar e limitar à invisibilidade, tanto no campo das ciências sociais, por exemplo, como na arte, ou até mesmo na política e na cena ativista. É urgente promover a investigação científica que dá primazia aos testemunhos daquelas que são as comunidades que mais sofrem perante a invisibilidade e a desproteção que toldam a dimensão real das suas trajetórias de vida, tão singulares e multívocas. Abordagens de investigação qualitativa apenas vêm corroborar a necessidade de movimentos, como o movimento feminista, de providenciar palco para a manifestação e exaltação das idiossincrasias que tanto pautam comunidades que circulam no seio da nossa sociedade.

Desta forma, uma educação coletiva para a cidadania, nos vários espaços de socialização, parece ser a melhor rota a seguir, capacitando e empoderando as pessoas cidadãs com conhecimento holístico e transcrito numa lógica de igualdade, aceitação, empatia, consciência social, proatividade e politização.

Uma sociedade mais justa passa pelo abraçar da diferença como forma de colmatar desigualdades estruturais, bem como fomentar movimentos interseccionais que sejam um reflexo da realidade das múltiplas comunidades e pessoas individuais, que inscrevem e completam o nosso universo social contemporâneo.

1.1.5. O Despertar para o Feminismo e a UMAR

Por entre circuitos ativistas, acabou por ser no ativismo feminista e na UMAR, em especial, no núcleo de Braga, que encontrei uma casa. Este grupo, bem como o seu trabalho, tornou-se o eixo transversal de toda esta aventura. Foi a inspiração e o fogo para ter coragem de amarrar este tema e nestes moldes.

Através das companheiras da UMAR, consegui alicerçar, ainda mais, o meu embrião de investigação e encontrar a orientação correta para a minha pesquisa, ao analisarmos, em conjunto, as possibilidades existentes. Ainda antes de sequer redigido o projeto de investigação, foi em reuniões informais que, por via de troca de ideias e de opiniões construtivas, que consegui traçar objetivos e conhecer gente que estava na dianteira da investigação e do trabalho com TO, em Portugal.

Contextualizando um pouco a sua origem, história e trabalho, a UMAR - União de Mulheres Alternativa e Resposta, é uma associação de mulheres fundada a 12 de setembro de 1976, sendo que, à época, o acrónimo traduzia-se por União de Mulheres Antifascistas e Revolucionárias (até 1989, tendo sido mantida a atual designação desde a segunda metade da década de 90), renascidas da ardência da Revolução dos Cravos de 25 de abril de 1974, na qual participaram ativamente, e também face à urgência sentida por muitas destas mulheres de criarem uma associação que lutasse pelos seus direitos, num tempo social e político de viragem e de constituição de Democracia. Desde 1977, a UMAR está representada no Conselho Consultivo da CIDM (Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres) como ONG (Organização Não Governamental). Atualmente, já conta com um percurso de quase 50 anos.

A UMAR conseguiu unir várias gerações de mulheres, abrir espaços de intervenção para as mais jovens e atualizar a sua intervenção com uma Agenda Feminista de novas e “velhas” causas, como seja o direito à contraceção e ao aborto, a luta contra a violência doméstica, a Paridade nos órgãos de decisão política ou o envolvimento internacional em iniciativas como a da Marcha Mundial de Mulheres.¹⁵

Por seu turno, o núcleo de Braga surge apenas em 2008, criado por um grupo de jovens mulheres ativistas e estudantes universitárias, numa cidade conservadora, à época (Magalhães & Cerqueira, 2015), - atualmente, ainda marcada por laivos de conservadorismo - em necessidade de sacudir algum preconceito. Assim, conseguiram levar a cabo ações de rua, tertúlias, ciclos de

¹⁵ <http://www.umarfeminismos.org/>

cinema, parcerias com outros coletivos, instituições e associações, bem como a implementação de projetos através de programas de financiamento, destacando-se, pessoalmente, o ART'THEMIS+, que continua a decorrer atualmente, numa lógica de prevenção primária de violência (de género) no contexto escolar. Digo “pessoalmente”, porque foi este projeto que inspirou e permitiu consolidar o tema e a metodologia para esta investigação, mais particularmente, com o envolvimento no núcleo da UMAR Braga (Magalhães & Cerqueira, 2015).

1.1.6. Jovens Protagonistas na Prevenção e na Igualdade de Género

Este projeto de prevenção primária da violência, em contexto escolar, tem como objetivo a Promoção de Direitos Humanos e a Igualdade de Género, porém, o que o destaca de outros projetos será, certamente, a configuração da metodologia utilizada, a metodologia de projeto, que possibilita integrar a educação para a cidadania com Arte, tornando a ação junto de crianças e jovens mais participativa e lúdica, não sendo análoga a uma aula nos moldes tradicionais.

Em traços largos, o Projeto ART'THEMIS+ trabalha de modo continuado e sistemático com crianças e jovens, desde os jardins de infância até aos 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário e profissional, munindo crianças e jovens de conhecimento, promovendo reflexão crítica relativamente a temáticas que versam sobre os seus interesses, para proporcionar a mudança de atitudes e comportamentos com base na empatia, na liberdade, na justiça e na emancipação. Para ser implementado em agrupamentos e escolas dos distritos de Braga, Coimbra, Porto e da Região Autónoma da Madeira, este projeto da UMAR é subsidiado pelo Governo em funções desde 2014, sendo atualmente apoiado pela CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género e pela Secretária de Estado da Igualdade e Migrações e

Pretende a promoção de valores de incentivo à cidadania, à participação equitativa nas mais diversas esferas da vida pública e privada, e a emancipação através da conscientização das formas pelas quais a desigualdade de género se processa, se constrói e reconstrói nos quotidianos, buscando, desta forma, a mudança quanto a esta realidade e, conseqüentemente, a transformação social.¹⁶

A cada ano letivo é estabelecido um protocolo com cada escola que permita a realização de sessões (aproximadamente 15), de uma forma sistemática, possibilitando o acompanhamento longitudinal de uma dada turma, durante um período de três anos, preferencialmente/ sempre que possível. No entanto, a prevenção desenvolvida pelas técnicas deste projeto, não se compadece

¹⁶ <http://artthemis.umarfeminismos.org/>

apenas com o trabalho educativo com crianças e jovens, estendendo, também, a sua ação a outras pessoas e públicos que circulem direta ou indiretamente na comunidade educativa, como familiares, encarregadas/os/es de educação, docentes e demais técnicas/os/tecniques e auxiliares de educação, criando uma rede de apoio igualmente provida de conhecimento e empatia, cimentando uma estrutura segura e bem alicerçada que sustente, acompanhe e potencialize os processos de mudança nestas crianças e jovens, que poderão transformar-se em agentes de mudança.

Com isto, a “intervenção do Projeto ART’THEMIS - UMAR é fundamentalmente pedagógica e educativa” e “tem também como função apetrechar as novas gerações para o exercício de cidadão e cidadã, no usufruto de todos os direitos que lhes assistem ou assistirão quando adultos/as” (Magalhães & Teixeira, 2017, p. 11).

Esta intervenção passa por um compromisso afincado com a arte e a sua importância primordial para a educação de crianças, adolescentes e jovens.

O eixo principal da nossa intervenção cruza as ferramentas artísticas com o papel de protagonistas e produtoras/es de cultura por parte dos/as jovens, colocando-nos, equipa técnica, como facilitadores/as dos processos de produção. Diferentes talentos e distintas capacidades são postas em ação para o momento coletivo de partilha do que designamos de “produtos artísticos”, que são apresentados à grande comunidade ART’THEMIS nos Seminários Finais. (Magalhães & Teixeira, 2017, p. 14)

A opção de trabalhar em torno da arte, automatizando-a como “ferramenta pedagógica”, vai ao encontro da metodologia utilizada que prioriza “a reflexão crítica, a expressão livre de opiniões, a inclusão e envolvimento de todas as pessoas através da arte” (Canotilho, Magalhães & Mendes, 2017, p. 79), sendo admitida a proximidade com o método pedagógico de Paulo Freire, que já incluía uma “relação apertada com as expressões artísticas, como ferramenta pedagógica para a conscientização, na perspectiva de uma pedagogia do/a oprimido/a para uma educação libertadora” (idem, ibidem, p. 80). Este “uso” da arte é exatamente isso, em si mesmo, um uso, uma ferramenta, uma plasticina que pode ser amassada, moldada, cortada, remendada, monocromática ou colorida, sem um molde próprio ou diretrizes, «Não se trata, portanto, de colocar a qualidade dos “produtos artísticos” como condição de participação, mas antes de privilegiar o processo da sua produção e reflexão» (idem, ibidem, p. 81).

Privilegia-se a arte, pois esta “proporciona re-leituras e re-construção da realidade (...), permitido acreditar que seremos capazes de construir um mundo diferente, sem violência”, dado

que a mudança tem de “ir fundo aos sentimentos, crenças e valores de todas e todos” (idem, ibidem, p.82), e tal só é possível quando aliada com a arte. É dentro desta aliança que surge o TO como ferramenta e método, sendo que permite “ensaiar a transformação da (...) realidade” (idem, ibidem, p. 85), mormente o Teatro Fórum.

Neste último reside, para o Projeto, “o interesse que o seu uso terá para a prevenção primária da violência de género, em particular no trabalho com jovens” (Barbosa, Mendes & Rodrigues, 2017, p. 101), tendo em conta que “O TO não termina nas técnicas ou no final de uma oficina ou de uma atividade, podendo surgir ações concretas e continuadas - ações diretas - ao nível individual e social deixando as sementes para a multiplicação e transformação social” (idem, ibidem, p. 104).

Denota-se um “paralelismo” com a metodologia do ART'THEMIS+, que se baseia numa ação que se prolongue no tempo, que deixa semente que origina raiz, propiciando colheita de frutos de transformação e mudança. Assim, este Projeto, “através da consciencialização e a conscientização dos/as participantes, busca o seu protagonismo na mudança social, procurando não terminar nas sessões” (idem, ibidem, p. 104). Deste modo, o cerne é a reflexão, por meio do diálogo. O Fórum, recorrendo a “joguexercícios” (Boal, 2009: 87 cit in Barbosa, Mendes & Rodrigues, 2017, p. 105), abre espaço para a “discussão de problemas sociais, permite conhecer a realidade, analisá-la e ver para além daquilo que está naturalizado, e ensaiar estratégias de ação que sejam possíveis estratégias de libertação de opressões concretas” (Barbosa, Mendes & Rodrigues, 2017, p. 105). Do mesmo modo, o ART'THEMIS+, nas sessões, busca a criação de solo fértil para reflexão com as/es/os jovens, com um foco nas desigualdades, estereótipos e violências, nomeadamente a violência de género – refletir, debater, (des)construir.

1.2. Palco 2: O Teatro do/a/e Oprimido/a/e

“Arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído, e as imagens falam, convencem e dominam. A estes três Poderes – Palavra, Som e Imagem – não podemos renunciar, sob pena de renunciarmos à nossa condição humana.”

[Augusto Boal, 2009, p. 22]

Seguimos, adiante, para o segundo palco, ainda que duma vista de bancada, nem sequer de plateia. Ao conhecermos, gradualmente, a origem desta Arte, o pensamento de Boal nutrido pela Pedagogia da Esperança e a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, as ferramentas teatrais, os jogos e exercícios - “joguexercícios” - e os meandros do TO, só depois conseguiremos andar, sentir o soalho a estalar, inalar o mofo dos tecidos e madeiras, escutar o abafar das vozes e ver-nos sob as luzes.

1.2.1. A Arte Radical de Pensar

Este segmento possui a pretensão de explorar, mais detalhadamente, esta Arte teatral que apresenta novas roupagens, estilo design experimental de desfile de moda - ora resulta para umes/umas/uns, ora é um tiro ao lado, prevalecendo a experiência. Assim, o TO propõe-nos *pensar*. E porque será esta ação *radical*? Como permaneceu ponto assente na Filosofia Moderna, “Cogito ergo sum”, “Penso, logo existo” - infame frase de René Descartes em “Discurso do Método” (1637). Porém, a Estética do Oprimido e o TO parecem querer ir mais além. Aqui não se pretende instalar apenas a dúvida, mas antes pensar e colocar em prática essa epifania ou aceitação daquilo que já havíamos pensado ou colocado em perspectiva. Este pensar “não é obediente a nenhuma fórmula consagrada de se entender a arte e a estética; não é relato de consabidas teorias; não se inclina reverencial, ao que é tido como certo” (Boal, 2009, p. 15), como alude Boal, é uma forma de pensar e agir no mundo de “questiono, e proponho! Não esqueço o passado, mas não ando de costas para o futuro” (idem, ibidem, p. 16), dando à/ao cidadã-artista/“cidadão-artista” (idem, ibidem, p. 75) as ferramentas para *multiplicar* a arte radical de pensar, verdadeiramente.

Citando diretamente Inês Barbosa (2011, 2016), começaria por, de forma semelhante, expor a polémica que sempre toldou o TO, existindo, por esta razão, uma mescla de perceções e posicionamentos interpretativos do mesmo. A saber, “o panorama é elucidativo quanto à variedade

de abordagens, de apropriações e derivas do TO. Daí a necessidade de um posicionamento teórico que alimente a vigilância crítica em relação ao TO enquanto objeto de investigação e de intervenção.” (Barbosa, 2016, p. 18). Neste ponto, importa explorar e filtrar, de alguma forma, as possibilidades de lentes pelas quais poderemos vislumbrar e encaminhar a nossa posição investigativa e/ou crítica, dado que “O olhar donde se examina influencia os objetivos com que se parte, bem como os percursos escolhidos e as inferências retiradas.” (Barbosa, 2016, p. 18)

Por certo, há quem considere, numa ótica mais inquietante e agregadora, que é uma “arma de fortalecimento das instâncias populares” (Canda, 2010 cit in Barbosa, 2011, pp. 18-19), uma “arte politizadora”, “transgressora e inquietante” (Viana, s/d cit in Barbosa, 2011, p. 19), ou ainda um “teatro de resistência e militância”, de “intervenção”, “fonte de subversão” (Castro-Pozo, 2005 cit in Barbosa, 2011, p. 19); através de uma lente mais “inócua” (Barbosa & Ferreira, 2017), há quem considere o TO um “método lúdico e pedagógico” (Santos, 2008 cit in Barbosa, 2011, p. 19) ou uma “forma avançada de dinâmica de grupos” (Nunes, 2004 cit in Barbosa, 2011, p. 19).

Há também quem se refira às suas principais influências – presumidas ou assumidas-, apelidando-o de “variação politizada do sócio-drama” (Teixeira, 2007); de teatro de “inspiração marxista e brechtiana” (Soares & Patriota, 2009), de “versão teatral da pedagogia do oprimido de Paulo Freire” (Pedroso, 2006) ou de “radicalização da hipótese brechtiana” (Klein, 1999 apud Barbosa, 2016, p. 19)

Em resumo, quando se pretende mergulhar de cabeça no TO, deve-se trazer no malão de conhecimentos uma noção, ainda que anódina, do debate instaurado, contemporaneamente, em torno do TO como objeto e método. Tomando como dado adquirido que “A pluralidade - epistemológica, metodológica, ontológica - aqui expressa é causa e consequência de modos muito diversos de olhar o TO, nalguns casos próximos das suas origens, noutros amplamente discordante dos princípios e dos objetivos que regeram o projeto inicial.” (Barbosa, 2016, p. 19).

Rapidamente se percebe que o que é ímpar atrai debate, crítica e polémica, devendo ser o TO encarado, talvez, como um puzzle em si mesmo, e não apenas como uma peça extra para o puzzle teatral, social, pedagógico, emancipatório ou militante, até então construído. O TO é multidisciplinar, condensando Artes múltiplas, repensando-as e criando algo único, numa orquestra de realidades “multi-versadas” num só plano. “Boal opera uma verdadeira autogestão da arte, critica o especialismo e condena a arte pela arte, afirmando a politicidade das práticas artísticas” (Maribondo, 2009, p. 260).

A semente do TO seria então semeada por Augusto Boal (Rio de Janeiro, 16 de março de 1931 – Rio de Janeiro, 2 de maio de 2009), dramaturgo, teatrólogo, ensaísta e impulsor do

cruzamento entre teatro, ação e intervenção sociais. Mas voltemos ao início. Quem era este pensador-raiz? Boal era filho de pai padeiro e mãe dona de casa, ambos portugueses - uma família simples. Desde cedo, teve uma predisposição inata para a expressão dramática e política,

«Quando eu era criança não havia telenovela, mas o correio trazia, todo fim de semana, fascículos de romances. (...) Minha mãe comprava, lia e dava para a gente ler. No domingo, toda a família se reunia em casa para almoçar, um almoço “ajantarado”. Vinham 25, trinta pessoas. Irmãos e primos, nos juntávamos e dramatizávamos os fascículos. Minha estréia em teatro foi aos 9 anos. Mas minha estréia dirigindo foi em Nova York.» (Boal, 2004¹⁷)

Estando, precocemente, em contacto com outras realidades díspares, precárias, familiarizando-se com condição de classe e discriminação, e adquirindo uma consciência de privilégio - desde o mais explícito até àquele que “morde pela calada”¹⁸. «Na hora do futebol, o time era coeso, “todos por um e um por todos”. Depois, um ia dormir num chão todo quebrado e eu ia para uma casa bonita e gostosa. Isso dava a um jovem com aquela idade um sentido de que alguma coisa estava errada. O senso de injustiça despertou» (Boal, 2004). Esta politização deu-se “fora do teatro” e por meio de um “choque de classes” e foi o gatilho para aquele Boal de apenas 9 anos começar a escrever peças sobre aquelas mesmas realidades e aquelas mesmas pessoas, pobres, negras, trabalhadoras, tendo formado amizade com Abdias Nascimento, fundador do Teatro Experimental do Negro - primeiro contacto com o teatro.

Vindo de uma família humilde, o desejo de que o seu filho singrasses academicamente era uma máxima à qual não escaparia, tendo-se formado em Engenharia Química, pois «o teatro não dava doutorado naquela época» (Boal, 2004), no entanto, após concluir a licenciatura, o pai cedeu-lhe um ano para ir para onde quisesse e Boal escolheu Nova Iorque. Lá, estudou teatro com John Gassner, mas viu-se desencantado, «Estudei com ele dois anos, mas não via nada de político. Aprendia estrutura teatral, a chamada “carpintaria teatral”, como se diz no Brasil. Para fazer uma peça funcionar é preciso montar uma estrutura que é de carpintaria mesmo» (idem, ibem). Regressado ao Brasil, Sábato Magaldi (teatrólogo e também crítico teatral) convidou-o a fazer uma peça para o Teatro de Arena de São Paulo, mal sabendo que uma oportunidade pontual iria remetê-lo para quinze anos na direção artística do Arena.

¹⁷ Excertos da transcrição de uma entrevista feita a Boal por Rose Spina e Walnice Nogueira Galvão, disponível em <https://teoriaedebate.org.br/2004/01/20/augusto-boal/>.

¹⁸ Expressão popular portuguesa que significa algo que é feito silenciosamente ou discretamente.

Até este ponto, Boal já se revelava crítico acérrimo do Teatro, da Arte, da Sociedade e daquilo que é ou não é. Aquilo que é ou não é Arte, ou Teatro, ou Política, colocando em perspectiva esta necessidade de compartimentalização de tudo aquilo que conhecemos, «Para facilitar nosso entendimento do mundo, temos o hábito de simplificá-lo usando a conjunção coordenativa *ou*. Tudo é “isto ou aquilo”. Branco ou preto? Racional ou irracional? Temos que aprender o advérbio *também*. Isto e *também* aquilo.» (Boal, 2009, p. 67).

E foi neste querer olhar para o mundo e para as várias áreas supra através de outras lentes, que germinaram os pensamentos sobre o TO. Fazer um Teatro de Todes/as/os e para Todes/as/os, sem texto pré-feito, e, por isso, algo mais orgânico e feito no momento.

No Teatro de Arena, um pequeno teatro de São Paulo, Boal criou espaço para prolongar a sua crítica a um teatro tradicional que, ao apresentar “imagens perfeitas”, “corretas”, “estáticas” da vida social, tentava paralisar, fixar no tempo e no espaço, realidades que estavam, na verdade, em constante mutação (Boal & Guarnieri, 1965 cit in Barbora & Ferreira, 2017). Fervilha neste meio uma vontade de romper limites sobre o que é - e pode ser - o teatro, desenvolvendo-se um questionamento e uma tentativa de dramaturgia “verdadeiramente” brasileira, ou seja, que refletisse a alma e a vida da gente, ao invés de uma versão cristalizada e um tanto distante daquelas vivências. Aqui, delinea-se o sistema curinga - a coluna vertebral de funcionamento do TO (mais evidentemente no Teatro-Fórum) - que compreende que as funções de cada pessoa, enquanto ator/atriz (se bem que na vida “real” também), não eram estanques, podendo o/a dramaturgo/a ser também ator/atriz ou técnico/a, e o/a narrador/a personagem. Este sistema vanguardista e que estilhaça qualquer forma de hierarquia, possibilita a mistura e remistura de várias formas teatrais, abrindo caminho para a horizontalidade e a experimentação.

Durante os tempos no Arena, Boal leu, estudou e trabalhou com clássicos do Teatro, como Brecht e Stanislavski, encenando e apresentando com o grupo peças já escritas e interpretadas muitíssimas vezes, no decurso da História. Porém, tentavam fazer chegar estas peças às pessoas que, possivelmente, não conseguiriam vislumbrar estas produções teatrais de outra forma.

«Desde 50 se falava em Brecht. Falava-se mais de Stanislavski, que era a base de tudo. Deixa-me insatisfeito com Brecht o fato de continuar com o domínio do palco. E, para mim, não é assim que se liberta o espectador, que fica sentado, ouvindo. Para libertar o espectador é preciso fazer a transgressão simbólica da invasão do palco. É a mesma relação imperativa do teatro formal.» (Boal, 2004)

Surgiam, no grupo, *zunzuns* de revolução estética, desafiando-se os dogmas, as visões e as concepções daquilo que deveria ser o *modus operandi* de uma cena, de uma peça, de uma

ferramenta teatral, de uma encenação, ainda que experimentalmente. Esta intervenção teatral contou com o estreitamento de relações com certas entidades, surgindo, insolitamente¹⁹, o apoio essencial da Igreja para ceder espaços e reunir pessoas, bem como o Centro Cultural da União Nacional de Estudantes ou o Movimento de Cultura Popular, coordenado por Paulo Freire (Teixeira, 2007, pp. 78-79 cit in Barbosa, 2011). Neste período de experimentação em que circulavam por vários lugares do Brasil, a censura ia intensificando a sua presença, como diz Boal (2004), “tínhamos tantos problemas com a censura que não dava para fazer nada demasiado coerente, misturávamos coisas. Começou a ficar muito difícil”, sendo que esta censura e repressão ia desde “cortar uma peça até matar pessoas”. Neste contacto de proximidade com povo de diferentes áreas geográficas e com trajetórias de vida diversas, Boal teve uma epifania que iria impactar, decisivamente, a sua ética,

«Quando perdemos toda a roupagem de artista, ficamos encarando a platéia, os espectadores. “Qual a diferença entre nós e eles?” Nenhuma. Os emblemas do artista não existiam mais. Então, somos todos artistas. Se eu sou artista e minha arte não depende do fato de ter um teatro, um cenário, quer dizer que ela está em mim.» (Boal, 2004)

Manifesta-se uma vontade de transgredir, de suprir o distanciamento entre ator/atriz e espectador/a, de rasurar as linhas inalienáveis. Aqui desperta o pensamento e se inicia a (des)construção, porém, “Não basta pensar! A ação é necessária, ou sobrevém a nefasta e mortal Melancolia!” (Boal, 2009 p. 33).

«“Vivemos um tempo de guerra. O mundo inteiro está inquieto. Em todos os campos da atividade humana esta inquietação determina o surgimento de novos processos e formas de enfrentar os novos desafios. Menos no teatro. As novas realidades, os novos processos de análise, continuam utilizando as formas gastas, próprias para outros processos e outras realidades. O teatro é conceitual, definível: esta a sua maior limitação. Quando afirmamos o que é o teatro, negamos suas outras potências. Nesta etapa do seu desenvolvimento, o Arena desconhece o que é o teatro.”» (Boal & Guarnieri, 1965 cit in Barbosa & Ferreira, 2017, p. 439)

Apesar desta época conturbada e sem grande margem para expressão - a todos os níveis - o TO surge um ano antes de Boal sair do Brasil, no início dos anos 1970, ao, em conjunto com a sua mulher, Cecília Boal, e Heleny Guariba, sua melhor amiga, decidirem fundar uma escola dentro do Teatro de Arena, uma espécie de curso que teve um grande grupo de participantes e que, quando acabado o curso, “eles disseram que não queriam parar” (Boal, 2004). Foi aqui que

¹⁹ Facto curioso, tendo em conta que Boal criticava, sem reservas, o papel da Igreja na sociedade quotidiana e o Vaticano como algo antagónico aos princípios evangelizados por Jesus Cristo - “Jesus e o atual cristianismo têm pouca coisa em comum...” (Boal, 2009 p. 16).

Boal recuperou uma “velha ideia”, que nunca teria sido posta em prática. Esta ideia correspondia ao Teatro-Jornal, que consistia em “utilizar jornais do dia para fazer o espetáculo à noite” (idem, *ibidem*), ou seja, teatralizar as notícias dos jornais, que se tratavam, no fundo, dum texto já feito e que já havia passado pela censura, logo, aprovado. Foi aqui que se iniciou o embrião do TO e da revolução estética, pois o grupo criou técnicas (12, ao certo) e ferramentas para facilitar a transformação da notícia de jornal em cena teatral propriamente dita, com o intuito de este “croqui” ser disponibilizado para os e as a priori atores e atrizes - populares, ou seja, que eram do povo, sem experiência em teatro - para que eles e elas fizessem a sua própria cena, sem direção artística, sem peça escrita, sem guião, sem didascálias, sem encenação por parte de outrem. Todos tinham de aprender e fazer um pouco de tudo.

Boal desconstrói a noção de que apenas pessoas especiais podem produzir arte. Ele aponta que todos somos artistas em potencial. Não há necessidade de um ator, por exemplo, ser fisicamente idêntico ao personagem. Uma criança pode representar um idoso, por exemplo. Isso porque Boal considera que a representação não se faz na vestimenta, mas sim na incorporação do personagem, na apropriação do modo de existência do personagem pelo ator. Os cenários e figurinos improvisados das apresentações de Teatro Fórum reforçam ainda mais a importância dessa apropriação. (Maribondo, 2009, p. 260)

Em 1964, trabalha o Teatro-Opinião, em que, pegando em textos e peças já existentes (por exemplo, *O Processo* de Kafka), se fazia o paralelismo com pessoas que estavam a ser perseguidas pelo regime, utilizando-as como atores/atrizes. No entanto, essas pessoas viram-se impossibilitadas de se envolver com tal “processo”, com receio das represálias. A partir de 1964 a vontade de fazer teatro permanecia, mas o cerco ia apertando com a censura. O texto não ficava coerente e, por isso, difícil de interpretar e apresentar.

A severidade do estado de sítio levou a que Boal fosse preso em 1971, quando regressava de um festival em Buenos Aires, com o intuito de ir a outro festival em Nancy (França), ficando encarcerado por quatro meses. Com a ausência do diretor artístico e o agudizar da repressão, a chama da atividade teatral de intervenção foi apagando. Esta condenação injusta repercutiu extra Brasil, em muito porque Boal era esperado no dito festival em França, o que levou a que o presidente do mesmo, Jack Lang, exigisse que as pessoas protestassem contra o seu encarceramento, chegando até Sartre a enviar um telegrama pela sua libertação, lido em tribunal. A pressão internacional, em massa, foi o fator chave que conduziu à sua saída da prisão.

Após este percalço de percurso (note-se o eufemismo), Boal ruma para a Argentina, em exílio, juntamente com o grupo do Arena e do Teatro-Jornal, onde permaneceu por cinco anos, claro, a

fazer teatro. Nos dois primeiros anos viajou pela América Latina e iniciou outra técnica teatral - o Teatro-Invisível. Neste novo contexto geográfico, a tensão política, social e económica não parecia divergir por inteiro da situação brasileira, ainda prevalecendo uma Ditadura Militar (1966-1973). Porém, fora lançada, à época, uma lei contra a fome que pretendia garantir que nenhuma pessoa cidadã argentina morresse de fome podendo, por isso, como refere Boal (2004), “entrar em qualquer restaurante e comer, só não tinham direito a sobremesa nem vinho”. Ao concordarem, uma vez que fosse, com a lei, aproveitaram o momento de viragem e concórdia, e construíram uma peça para divulgar, de algum modo, a lei, apresentada na rua. Existia, porém, o receio de Boal ser visto e, possivelmente, se despoletar um processo de detenção e extradição para o Brasil. Dadas as circunstâncias e querendo o elenco que Boal participasse e estivesse presente, alguém teve a centelha de diluir, mais ainda, a linha que separa a cena da realidade, ao dinamizarem a peça num restaurante - fisicamente - de “verdade”. Neste contexto, sem aviso prévio, a cena iria ser representada sem revelar, claramente, que se tratava de teatro, passando as pessoas a encarnar um papel de espect-atrizes mais ativo que nunca, porém inconsciente. Os atores que iriam representar o gerente e o garçom descartam esses papéis, “pois o restaurante já tem gerente e garçom” (Boal, 2004).

O Teatro-Invisível é este culminar de emoções, um quase totoloto em que não se pode prever *ipsis verbis* o que vai suceder. Temos de tudo um pouco: atores/atrizes que soltam frases já ensaiadas e previsíveis, de forma a instaurar, subtilmente, o debate, lançar o fósforo e a lixa sem os acender. Organicamente, a bola de neve vai-se formando, com atores/atrizes a comerem e a mencionarem a lei; outro ator, o advogado, a repreender o dono do restaurante que queria chamar a polícia; pessoas simplesmente a assistir passivamente a tudo isso, “Era toda uma peça, não era um *happening*. Havia uma peça, estava escrita, e o texto tinha sido decorado. A plateia entrava em cena, todo mundo participava. Quem estava comendo dava opinião. O restaurante inteiro ficava em polvorosa” (idem, ibidem). Esta primeira cena prolongou-se por tempo indeterminado, porém, nas seguintes peças, estas foram sensivelmente mais curtas, podendo os/as atores/atrizes “aquecedores” (idem, ibidem) incentivar, ou não, a expansão da discussão. Boal refere uma peça que fizeram sobre a poluição automóvel, feita em Estocolmo e no meio da via pública, que deveria ter durado 5 minutos, mas que se estendeu durante 15 a 20 minutos, devido à quantidade de pessoas que se envolveu na discussão, desde pessoas condutoras, até quem estivesse a tomar o chá das 5 na esplanada de uma lanchonete. Era de tal forma impercetível quem seria atriz/ator que os/as agentes de autoridade prenderam qualquer pessoa que tocasse no “cenário”, entenda-

se que este poderia incluir (até!) uma chávena, o que conduziu ao equívoco de tentarem deter uma senhora idosa que apenas estava a tomar chá. Posteriormente, ao confirmarem se a pessoa tinha antecedente criminal, ou não, soltavam-na (ou não).

O que de mais maravilhoso tem esta forma de fazer TO é o enorme ponto de interrogação que fica a pairar no ar, durante e depois. O segredo está em nunca revelar que é teatro, ressaltando que não se pressiona ou obriga as pessoas a participar, não havendo, por certo, qualquer tipo de humilhação. Este teatro vem mostrar o quão fácil pode ser desenvolver o debate público ativo. Com uma simples cena e frases-chave, prime-se o botão que gera tamanha problematização e discussão, sem burocracia, dia, local ou hora,

«Desde que se levante um problema que revela a violência que existe na sociedade, não criamos violência, revelamos a que existe. É tão fascinante que não interessa mais se é teatro, se não é teatro. Isso não entra mais em questão, e sim o problema, o racismo, a poluição...» (Boal, 2004)

Voltando um pouco atrás, quando passa pelo Perú, Boal embrenha-se na Campanha de Alfabetização Integral em várias linguagens – ALFIN – e acera o contacto com a pedagogia do oprimido de Paulo Freire, que já por lá havia passado e apresentado a sua proposta de educação. Aqui, ganham forma duas novas técnicas. Dentro da Campanha supra, durante o trabalho de proximidade com pessoas indígenas, Boal vê-se confrontado com uma pluralidade de linguagens, às quais não conseguia aceder, o que criava uma barreira à comunicação. Assim, para conseguir gerar conversa e discussão politizada junto destas comunidades, para compreender dificuldades que atravessassem, cogita que, ao eliminar a palavra, o corpo surge como ferramenta para despertar o debate e a reflexão, o que permite que, por via de imagens (estáticas ou aliadas a som e diálogo), se construam e interpretem cenas de opressão - Teatro-Imagem.

No âmago do trabalho com a dramaturgia simultânea, que era uma técnica em que os atores e as atrizes (profissionais) escutavam, previamente e ativamente, os problemas de determinada comunidade, e apresentavam uma peça junto dela, em que era permitido ao público sugerir alterações para mudar o final da cena que seriam interpretadas pelos/as atores/atrizes. Assim, iam sendo construídas e apresentadas, a várias vozes e mãos, peças. Porém, repentinamente, dá-se um abalar da estrutura do TO que iria revolucionar, ad eternum, o paradigma do Teatro como um todo. Aquando da encenação de uma peça, uma mulher na plateia, depois de ter lançado a sua sugestão, insistia que a atriz não estava a representar exatamente aquilo que ela queria e, com isto, Boal convida-a a subir ao palco e a mostrar a sua sugestão. Tudo se transforma. Dá-se um rompimento da barreira entre palco e plateia, a quarta parede, abrindo um mar de

possibilidades. Eis que surge, então, o Teatro-Fórum (TF), em que, aliado ao Teatro-Imagem, expõe situações de opressão experienciadas, experimentadas, partilhadas por um determinado grupo, para que possam ser discutidas, em fórum e pela plateia, ensaiando-se, coletivamente, soluções. Cunha-se, mais ainda, o papel fulcral dos/as “espect-atores/espect-atrizes” - termo que transcreve esta posição de pessoa na plateia, como espectadora, mas sempre na expectativa de atuar.

O TF é, por tudo isto, *o ensaio geral para a revolução*, como exalta Boal, pois agrega esta possibilidade de tornar o/a/e oprimido/a/e como protagonista da sua própria história, munido/a/e de vontade transformadora. O TO, mais particularmente, o Fórum, abre margem para “nos vermos do lado de fora (...) de a gente ampliar a nossa visão (...) entender que o mundo pode ser mexido” (Sarapeck, 2020).

Este “ensaio para a vida” consiste, concretamente, na apresentação de um problema social indesejado em cena – uma “anti-modelo”, pois exprime uma situação de opressão – em que a pessoa oprimida é impedida, por um ou vários elementos opressores, de concretizar o seu desejo (Canda, 2012). O que fascina no TF é o facto de se debater uma área cinzenta, pois nada é preto no branco. Não existe apenas um elemento oprimido e um elemento opressor, o bem contra o mal, pudesse a vida em sociedade, as desigualdades, discriminações, violências e opressões ser explicadas de uma forma tão simples e caricatural. Em bom rigor, todas as personagens incorporadas em cena funcionam como uma espécie de personagem coletiva, em que, a personagem oprimida é uma projeção das vozes e das ânsias de todas as oprimidas daquela opressão específica, e a(s) personagem(ns) opressoras são representativas das figuras, estruturas, instituições e sistemas que produzem, permitem, propagam e perpetuam comportamentos e moldes opressivos. O debate Fórum só se dá de devida forma com uma curingagem exímia de facilitação da reflexão e escrutínio sobre todas as personagens em cena – o que vêm aqui? Porque estão a ter aquele comportamento? Que relação têm com a pessoa oprimida? – podendo, então, os elementos da plateia “espect-ativa” intervir e fazer diferente; «“Os demais atores contracenam, seguindo aquilo que consideram ser “a linha” de seus personagens. (...) Várias intervenções podem ser feitas numa mesma cena, se o debate teatral ainda estiver rendendo.”» (Canda, 2012, p. 59). Destarte, para se captar a verdadeira essência do TF, é fulcral entender as camadas de opressão e a multiplicidade de fatores e agentes que contribuem para a mesma – instituições estruturantes, agentes opressores individuais, pessoas observadoras (*bystanders*), etc.

É preciso que os diferentes querereres dos diferentes personagens entrem em choque, caracterizando o conflito dramático. Esse conflito não se resolve nem se dissolve em cena, ele, na verdade, se acirra. A peça termina – sempre inacabada – geralmente quando o

protagonista, após algumas tentativas, praticamente desiste de lutar pelo que deseja. É aí que o curinga, agora fazendo as vezes de moderador e mestre de cerimônias, convida a platéia a entrar no lugar do protagonista para propor alternativas de ação. A peça recomeça, e alguém, quando considerar que determinado momento é o mais propício para fazer algo diferente do que o protagonista fez a fim de tentar mudar os rumos dessa história, entra e, do lugar do personagem, improvisa uma alternativa (...), o que Boal chama de *ativação* do espectador (que deve se transformar, assim, em *espect-ator*). (Canda, 2012, pp. 58-59)

Por todas as particularidades que esta técnica abarca, acabou por ser a que mais se multiplicou pelo mundo, até aos dias de hoje.

Com a intensificação da violência na América Latina, em 1976, Boal parte para a Europa, ficando 2 anos em Portugal, onde fica na direção da companhia "A Barraca". Porém, após essa breve estadia, rumo para França onde, confrontado com outras realidades, inicia a elaboração do Arco-Íris do Desejo, auxiliado pela sua mulher, Cecília Thumim Boal (Psicóloga). Esta técnica procurava explorar e lidar com opressões, aparentemente, mais diluídas e subjetivas, ou seja, opressões internalizadas pelas próprias pessoas. Em cidades europeias onde a democracia prevalecia, os problemas dos oprimidos eram um contraste com os dos oprimidos que viviam em ditaduras explícitas, como desabafa Boal,

Nas minhas oficinas de Teatro do Oprimido começaram a aparecer "oprimidos" de opressões "desconhecidas" para mim. Eu trabalhava muito com imigrantes, professores, mulheres, operários, gente que sofria as mesmas opressões latino-americanas bem conhecidas: racismo, sexismo, condições de trabalho, salários, polícia, etc. Mas, ao lado destas, começaram a aparecer "solidão", "incapacidade de se comunicar", "medo do vazio", e outras mais. Para quem vinha fugindo de ditaduras explícitas, cruéis e brutais, era muito natural que esses temas parecessem superficiais e pouco dignos de atenção. Era como se eu, involuntariamente, estivesse sempre perguntando: "Sim, mas onde está a polícia?" Porque eu estava habituado a trabalhar com opressões concretas e visíveis. (Boal, 1996, p. 23)

Este material de trabalho era algo novo para Boal e para o TO e, neste sentido, as técnicas até então desenvolvidas e colocadas em prática, não correspondiam às necessidades que estas/estes oprimidos/os precisavam de ver supridas. Então, numa simbiose de arte e terapia, criam-se novas técnicas com o Arco-Íris do Desejo, ramificando-se o TO para uma corrente mais ligada à autodescoberta, reflexão introspectiva e, possivelmente, terapêutica.

Mas o clima de democracia alcança, por fim, o Brasil e, como tal, em 1986, Boal retorna, dedicando-se ao Projeto "A Fábrica de Teatro Popular" que consistia em apresentações de peças de Fórum, criadas e apresentadas. Com o fim do governo, termina o projeto (pois o novo governo não dá continuidade a projetos passados), mas permanece no grupo a vontade de dar continuidade

ao projeto, então, decidem apostar num novo formato, criando o Centro de Teatro do Oprimido (1986), no Rio de Janeiro, que permitiu que a metodologia do TO fosse rápida e amplamente disseminada pelo Brasil e, adicionalmente, seria também o gatilho para surgirem, posteriormente, mais centros de TO pelo mundo.

Neste processo, Boal é desafiado a pisar outros palcos, neste caso, o palco da política. Em 1993, é convidado a integrar uma candidatura do Partido dos Trabalhadores (PT) e, para sua surpresa, é eleito vereador do Rio de Janeiro (1993-1996), referindo-se a esta experiência como “um dos melhores momentos da minha vida e também um dos piores” (Boal, 2004). Foi durante o seu cumprimento de mandato político-teatral que se gerou o Teatro-Legislativo. Esta última técnica concentra em si “todas as formas do Teatro do Oprimido com o objetivo não apenas de refletir sobre a realidade, mas de transformá-la, verdadeiramente, e por intermédio da lei, escrevendo na lei o desejo da população” (Boal, 2004). Para esta concretização, os/as assistentes de Boal formavam grupos de TF junto de populares, dando total liberdade de criação, desde os temas até às peças construídas e levadas em circuitos de apresentação pelas comunidades, por toda a cidade. Assim, o objetivo seria anotar todas as sugestões dadas que poderiam materializar-se em projeto de lei,

«Essas sugestões às vezes eram votadas no próprio espetáculo. Tínhamos o que chamávamos de “célula metabolizadora”, alguns coringas do Centro do Teatro do Oprimido que estavam no mandato, mais alguns advogados, que juntavam tudo e extraíam uma lei. E depois o processo era normal, passava pela Comissão de Justiça. Nunca fiz uma lei, ou melhor, aproximadamente cinquenta vieram da população. (...) Passei o mandato sem ter produzido nenhuma lei da minha cabeça, mas tendo aprovado treze.» (Boal, 2004)

De uma forma um tanto filosófica e poética, deu-se corpo ao Teatro do Oprimido. Se ainda parecem prevalecer contornos de poesia no TO, certamente que tal facto tem toda a razão de ser, pois o seu fundamento reside, exatamente, nessa essência. Originalmente, esta metodologia seria batizada de Poética do Oprimido, porém, com o intuito de não gerar equívocos, Boal foi aconselhado a cunhar a sua metodologia como Teatro do Oprimido,

«Eu queria chamar esse trabalho de Poética do Oprimido para guardar semelhança com a Pedagogia do Oprimido, do Paulo Freire. Mas um editor falou que não dava para pôr esse título porque não se sabia em que estante ia ser colocado, se em poesia, teatro, sociologia ou política... Então ele sugeriu Teatro do Oprimido. Achei meio estranho.» (Boal, 2004)

Concluída esta viagem pelos ramos da árvore do TO, apreendemos o que envolve, em teoria e um pouco na prática, esta metodologia, que teve o seu nome cunhado em 1973, quando surge,

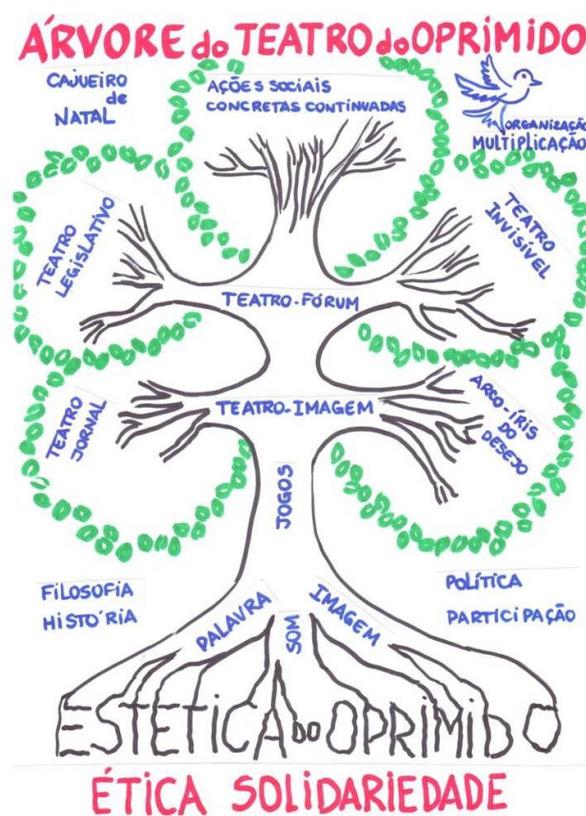
pela primeira vez, no livro de Boal *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (Barbosa & Ferreira, 2017), ainda que com uma nomenclatura diferente daquela que o seu criador desejava. Não obstante, o cantar continua e salta dos versos e das quadras para a ação, para a rua, para o agora, porque “*La poésie est dans la rue*”²⁰ (anexos I e II).

1.2.2. A Arte da Multiplicação

“(...) é a multiplicação que interessa. Se hoje existe Teatro do Oprimido em setenta países é por causa da multiplicação.” [Augusto Boal, 2004]

Foi referido, anteriormente, que havíamos feito uma viagem pelos ramos da árvore do TO, pois bem, recuperemos essa ideia para podermos conhecer e desenhar toda essa árvore.

Figura 1 A Árvore do Teatro do Oprimido



Fonte: Ilustração de Helena Sarapeck²¹

²⁰ Citação que me é próxima e que se traduz em “A poesia está na rua”. Esta frase foi utilizada pela banda The 1975 em muitos dos seus conteúdos audiovisuais e líricos, aludindo para o facto de a arte estar no mais mundano dos locais, sendo também esta um reflexo das lutas e uma forma de rebelião - arte gera arte; faz também referência às manifestações estudantis de 1960, em França, do movimento Internacional Situacionista - de teor político e artístico - que se transcreveu em arte urbana materializada em frases semelhantes a esta. (<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3654/situacionismo>)

²¹ Coordenadora Geral do Centro de Teatro do Oprimido; imagem disponível em <https://utida.medium.com/parte-7-a-%C3%A1rvore-do-teatro-do-oprimido-e-o-papel-do-curinga-9db31885c1d0>.

Esta árvore, naturalmente, está plantada na Ética da Solidariedade, muito trazida por Paulo Freire, na sua Pedagogia da Esperança (1997), em que se enraíza a Estética do Oprimido – a matriz do TO – vertida nas páginas de, possivelmente, a leitura essencial de Boal, *A Estética do Oprimido* (2009); a partir dela espalham-se e fixam-se as raízes da palavra, som e imagem, os três canais essenciais para a libertação, pois “Só com cidadãos que, por todos os meios simbólicos (palavras) e sensíveis (som e imagem), se tornam conscientes da realidade em que vivem e das formas possíveis de transformá-la, só assim surgirá, um dia, uma real democracia.” (Boal, 2009, p. 16); por sua vez, estas raízes fixam-se em solo fértil e alimentam-se de filosofia, história, política e participação; no tronco que tudo sustenta, encontramos os jogos, ou melhor, os *joguexercícios*, que se ramificam em duas técnicas que acabam por estar na base de todas as outras, o Teatro-Imagem (TI) e o Teatro-Fórum (TF); estes ramos são cobertos de folhagem verdejante, com o Teatro-Jornal, o Teatro-Invisível, o Arco-Íris do Desejo e o Teatro-Legislativo, que dão novas cores e tonalidades ao TI e ao TF; no topo desta árvore, que cresce em direção ao infinito, encontramos as ações sociais concretas e continuadas que são, no fundo, os frutos que o TO gostaria que todes/as/os es/as/os oprimides/as/os colhessem; por fim, a habitar esta majestosa árvore, temos tantos passarinhos que, num bater de asa, tornam possível a multiplicação da criação e do Método, partindo em altos voos de organização de oficinas, laboratórios, ativismos, escritos, transformando a arte em ação. O TO baseia-se na premissa de dar, de uma forma acessível, as ferramentas base para que todas, todes e todos possam ser pessoas *cidadãs-artistas*, pois, como exorta Boal (2009, p. 46), “Queremos promover a *multiplicação dos artistas*”.

E parece que conseguiu cumprir este objetivo, ao, atualmente, o TO estar multiplicado em mais de 70 países, por todos os continentes, com grupos, núcleos, coletivos e centros de TO espalhados por esse mundo afora, sem contar com as oficinas e laboratórios dinamizados pontualmente.

Ao transitar da América Latina para a Europa, o Teatro do Oprimido se abriu para um movimento de expansão sem ponto de retorno. A experiência multicultural proporcionada pelo encontro de grupos sociais plurais na própria França, já apontava ao Teatro do Oprimido o caminho de sua internacionalização, que se completaria com sua difusão para outros países da Europa, África e Ásia. (Andrade, 2018, p. 142).

Assim, a arte da multiplicação é semeada, sempre com um olhar de continuidade.

1.2.3. A Estética do Oprimido

“Nós, com a Estética do Oprimido, buscamos a nossa verdade: uma Arte Pedagógica inserida na realidade política e social, e dela parte! Onde estará, então, o chão para os nossos pés?”

[Augusto Boal, 2009, p. 32]

Depois de interiorizado o percurso e as histórias que precipitaram as técnicas teatrais que dão vida ao TO, estamos aptas/es/os a conhecer aquilo que atribui sentido ao TO e que, a bem dizer, foi o objetivo último de Boal. Em linha com este último ponto, importa debruçar-nos sobre o pensamento que foi sendo estruturado ao longo de todo o percurso de criação e experimentação com a metodologia teatral que temos em mãos e a obra última de seu criador, que nos deixou, como legado máximo, a Estética do Oprimido. Esta ideia precipita, depois de longos anos, da semente inicial de revolução estética, nos tempos do Arena, em que pretendia quebrar os dogmas e os limites do teatro tradicional, fazendo as coisas de outra forma, sem nunca invalidar as técnicas já existentes. De tudo o que bebeu de Brecht, como fonte de inspiração e combustível para pensamento e reflexão, Boal repara que

A poética de Brecht é a Poética da Conscientização: o mundo se revela transformável e a transformação começa no teatro mesmo, pois o espectador já não delega poderes ao personagem para que pense em seu lugar, embora continue delegando-lhe poderes para que atue em seu lugar. A experiência é reveladora ao nível da consciência, mas não globalmente ao nível da ação. A ação dramática esclarece a ação real. O espetáculo é uma preparação para a ação. (Boal, 1991, p. 181²²)

Com esta crítica construtiva, Boal parte do pressuposto de que mais pode ser feito, porque, sejamos sinceras/es/os, há sempre lugar para evolução e melhoria (não no sentido capitalista da coisa). Na mesma linha, apresenta a Estética do Oprimido, ou melhor, declama a Poética do Oprimido como

(...) essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo. Teatro é ação! Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas não tenham dúvidas: é um ensaio da revolução! (Boal, 1991, p. 181)

Por certo, esta *libertação* advém, em grande parte, do Sistema Curinga que vira de ponta cabeça toda a concepção formal teatral de que cada pessoa interpreta o seu papel, ao sugerir que

²² Patente em *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*, porém escrito durante o exílio argentino de Boal, em Buenos Aires, em 1973; carta de nome “*Espectador*”, que *palavra feia!*.

todes podem fazer um pouco de tudo, tanto em cena teatral, como em cena cotidiana, de vida em sociedade, pois todes trazemos em nós o espírito de pessoa cidadã-artista com *poder transformador*. Com o TO baseado na Estética do Oprimido, mune-se as pessoas de ferramentas para olhar, refletir e agir sobre a opressão, com espírito crítico e proativo. A ação não pode encerrar-se no mero pensamento, deve ser exteriorizada, retratada, escrutinada, debatida e mexida, se não, esta ação torna-se vazia, pois o pensamento não basta, é preciso *agir*.

Como já referia Paulo Freire, a luta pela libertação não é nova, é histórica, e, apesar de haver a dinâmica *opressor-oprimido*, a libertação não é unilateral. Os sistemas sociais em que circulamos perpetuam dinâmicas opressivas que acabam por influenciar tanto possíveis pessoas oprimidas como hipotéticas pessoas opressoras. A libertação das amarras opressivas, ao partir da vontade das pessoas oprimidas, contagia, conseqüentemente, as pessoas/figuras opressoras, desmantelando-se as estruturas que sustentam a opressão.

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente faz sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. (Freire, 1970)

Em poucas palavras, a Estética do Oprimido “é um método artístico que pretende ajudar a restaurar a ideia original e humanística de democracia diminuindo as distâncias entre base e vértice” (Boal, 2009, p. 132), ao propor, por via do teatro-ação, um sistema horizontal que permite (des)construir, debater e criar ação concreta de forma democrática e coletiva, misturando e remisturando outras artes e técnicas, num processo de experimentação contínuo – aprender com o passado, olhar e trabalhar o presente, sempre com os olhos voltados para o futuro que se almeja construir.

A Estética do Oprimido, ao propor uma nova forma de se fazer e de se entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a *multiplicação de cópias* nem a *reprodução da obra*, e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo o *acesso à cultura* - como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo. (Boal, 2009, p. 46).

A sociedade está pautada por compartimentalizações de conceitos e pessoas, contaminando espaços que deveriam ser de ocupação, exploração e experimentação, como as artes e todas as suas expressões, especialmente, o teatro. Assim, «Para superar essa divisão, que existe tanto no

teatro quanto na sociedade, Boal propõe que se reinvente o próprio dispositivo teatral, rompendo a quarta parede que separa “palco e “plateia”» (Soeiro, 2021, p. 84), abrindo caminho para desbravar novas conjecturas.

1.3. Palco 3 – Es/As/Os Jovens e a Educação para a Cidadania

“Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo.”

[Paulo Freire, 1992]

Alcançamos o terceiro palco, que nos propõe recetividade perante uma exposição daquele que é o papel de/a/o jovem no meio social, assim como a estrutura segura e coesa que a educação para a cidadania pode criar e, conseqüentemente, contribuir para a participação ativa das camadas jovens na sociedade.

Este envolvimento proativo deve ser semeado e nutrido desde os primeiros passos da criança, ainda resguardada no seio familiar, até aos largos passos em direção à democracia e à justiça social, em que o seu espólio de direitos e deveres se vê alargado. Surge o direito ao voto, o lidar com a burocracia, o fazer-se ouvir - com o devido peso - fora das quatro paredes, podendo circular por tantas outras estruturas sociais, políticas, económicas, com agência própria e consciência mais apurada relativamente à ação-efeito (Barbosa, 2020).

Para isso, atravessamos diferentes estados de vida onde, inicialmente, temos a criança que “apenas sente e deseja”, até que, “Com o tempo, aprende tudo aquilo que a sua cultura lhe ensinar, permitir ou obrigar - ou se torna marginal” (Boal, 2009, p. 30). Aqui, Boal remete-nos para a ideia de que somos seres suscetíveis a estímulos e, por isso, inerentemente sociais, não nos sendo possível permanecer imunes aos valores que nos são, direta e indiretamente transmitidos, *in loco*, nas várias instituições sociais formais e informais por onde circulamos, no nosso percurso socializador - Família, Escola, Grupos de Pares, Igreja, Grupos Associativos/Desportivos/Culturais, etc. É de ressaltar que

A influência das coisas sobre os homens é diversa, já pelos processos, já pelos resultados daquela que provém dos próprios homens; e a ação dos membros de uma mesma geração, uns sobre outros, difere da que os adultos exercem sobre as crianças e

adolescentes. É unicamente esta última que aqui nos interessa e, por consequência, é para ela que convém reservar o nome de educação. (Durkheim, 1955)

Este palco dado à criança e ao seu papel essencial na sociedade, como adulta de amanhã, não subentende, porém, uma lógica de “infantocracia”, mas antes um abrir espaço de convivência no qual a voz deste grupo social seja valorizada e entendida como válida e competente na sua condição de ser humano e ator/atriz social relevante (Alfageme, Cantos, & Martínez, 2003, p. 49). “Quando dizemos que todas as crianças têm direito a participar queremos, pois, afirmar que estas devem ser incluídas em todas as matérias que as afetam, enquanto indivíduos e enquanto grupo social, num processo que se pretende contínuo e permanente” (Barbosa, 2020, p. 77).

Esta perspetiva sobre educação assenta, de certa forma, naquele que é o grupo de interesse para a educação para a cidadania – es/as/os jovens. No entanto, nas últimas décadas, temos assistido a um longo percurso, desde a Revolução de 25 de abril de 1974, para a instauração de uma educação para a cidadania que corresponda aos objetivos prementes de se alcançar. Por um tempo (principalmente, a partir de 1990), as políticas educativas eram alimentadas pela dimensão europeia, não se focando, da forma devida, nas necessidades próprias de Portugal (Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014). Mais ainda, denota-se uma “eliminação subtil” da educação para a cidadania, no sentido em que, as políticas educativas subsequentes estipularam uma área de ação limitativa para a educação para a cidadania, ao contê-la numa disciplina única (Formação Cívica), quando, se entende, que esta tónica atribuída à cidadania deveria ser transdisciplinar, transversal a todas as áreas de ensino (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 24).

Ainda que tenha sido conseguida uma evolução das políticas educativas para a formação de cidadãs e cidadãos críticas/os e interventivas/os, dentro das suas comunidades, falta ainda concretizar, na prática, a teoria patente nestas políticas. Indaga-se quais serão as metodologias efetivamente mobilizadas pelo corpo docente e, portanto, “Qual a distância que existe entre as suas concepções e as práticas que desenvolvem?” (Dias & Hortas, 2020, p. 187).

Em consenso temos a noção de escola como um “micromundo, onde se reproduzem os comportamentos do complexo cotidiano social (...), mas com potencial para transformar fenómeno em objeto de reflexão e mudança” (Siqueira & Lima Rodrigues, 2021, p. 65). Nesse prisma, a escola, ainda que possua defeitos e limitações, é o palco principal para a ação de prevenção de comportamentos materializados em desigualdades e violências, através da experimentação do saber e do conviver em relações interpessoais, devendo propiciar um ensaiar, por parte dos alunos, das atitudes cidadãs, em que interajam com as diferenças, sempre assente na base da reflexão

sobre respeito, tradição e humanidade (Siqueira & Lima Rodrigues, 2021, p. 69). Com efeito, encontramos-nos, em Portugal e no mundo, num ponto de viragem. Em sociedades em rápida transformação, em necessidade de pessoas cidadãos com “autonomia dinâmica” (Delors *et al*, 1996, p. 117), exige-se a participação de todos, nos vários campos da sociedade, não apenas na sociedade onde circulam, quotidianamente, mas também numa perspetiva mais abrangente, extra Portugal e extra Europeia - global. Advoga-se uma “cidadania global” (Costa *et al*, 2022), que atravessasse disciplinas e delimitações territoriais e se queira interseccional e compreensiva do estado das coisas - (re)criar e habitar a sua própria cidadania (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 27).
Todavia,

A palavra “participar” deve ser conjugada com muitos outros verbos: expressar necessidades e interesses; ser escutado, informado e questionado; influenciar, negociar e tomar decisões; fazer parte das instituições por onde se movem; ser agentes ativos e críticos na transformação dos seus mundos de vida. (Barbosa, 2020, p. 77)

Aqui, surge, uma vez mais, a ligação com *es/as/os* jovens - o *locus* da intervenção-ação. Como motivar o aguçar do sentido crítico e a reflexão sobre esta sociedade global em que ainda não circulam plenamente? Ora, recuperando a essência desta tese, o TO poderia ser um forte candidato para auxiliar neste processo da mulher e do homem – e demais pessoas não-binárias – como “seres da busca” e com “vocação ontológica” de “humanizar-se” (Freire, 1970), em auscultar as contradições vigentes na sociedade, num ato de olhar para os flagelos e perceber como *mexê-los*, numa lógica transformativa, durante o engajamento na “luta por sua libertação” perante a “educação bancária” a que ainda são sujeitos, como cogita Paulo Freire (1970).

Por motivos diversos, torna-se essencial trazer a ideia de criatividade e expressão artística, mais do que nunca, para a educação, mormente, a educação para a cidadania, pois estas duas ideias surgem “como um elo que possibilita a participação de todos os sujeitos no processo de aprendizagem, pois (...) trazem a efetividade para a construção das relações, (...) do sentimento de pertença, no grupos e nos processos de aprendizagem desencadeadas” (Siqueira & Lima Rodrigues, 2021, p. 69), construindo um espaço seguro para a partilha de inquietações, pois,

Perante estruturas sociais cada vez mais fluidas, os jovens sentem a sua vida marcada por crescentes inconstâncias, flutuações, descontinuidades, reversibilidades, movimentos autênticos de vaivém: saem de casa dos pais para um dia qualquer voltarem; abandonam os estudos para os retomar tempos depois; encontram um emprego e em qualquer momento se vêem sem ele; suas paixões são como “vãos de borboleta”, sem pouso certo; casam-se, não é certo que seja para toda a vida... São esses movimentos oscilatórios e reversíveis que o recurso à metáfora do iô-iô ajuda a expressar. Como se os jovens fizessem das suas vidas um céu onde exercitassem a sua capacidade de pássaros migratórios. (Pais, 2006, p. 8 cit in Barbosa, 2011, p. 26)

Deve, por isso, existir, desde os primeiros passos no percurso escolar, até ao ingresso no ensino superior e demais alternativas educativas, uma dinâmica constante “de complementaridade e de parceria, mas também um processo de transformação e um questionamento de práticas educativas tradicionais” (Delors *et al*, 1996, p. 116). Só assim será alcançável a educação - possivelmente, a relação mais duradoura das nossas vidas - ser indissociável da responsabilidade de todas as cidadãs e todos os cidadãos, “que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições” (Delors *et al*, 1996, p. 116). Este último período liga, belamente, com o conceito de espectador/espectatriz do Teatro-Fórum, em que se quebra a barreira entre palco e plateia, devendo o público, não apenas absorver, passivamente, a peça feita em palco, mas também refletir ativa e interventivamente sobre o que ali é encenado, sempre na expectativa de saltar da cadeira e atuar, mexer na sociedade e levar essa vontade de transformar consigo, quando a cortina fecha.

Em suma, ao longo desta secção, trouxe-se a pretensão de entender o papel des/as/os jovens como agentes de mudança e a educação como impulsionadora desta agência, argumentando-se a favor de uma educação politicamente inconformada.

Em síntese, propõe-se uma educação para a cidadania: i) com peso curricular, mas não disciplinar, ii) feita a partir da escola, mas não necessariamente dentro da escola e em moldes escolarizados, iii) que valorize a dimensão da prática – prática, essa, protagonizada pelos próprios jovens, iv) e que deixe em aberto a possibilidade de um modelo de cidadão informado das expectativas do que é ser um bom cidadão, mas que se sente livre para desenvolver e viver sua própria cidadania (Ribeiro, Neves & Menezes, 2014, p. 27).

Capítulo II - Os Ensaios da Revolução: Metodologia & Investigação

“Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.”

[Rosália Duarte, 2002, p. 140]

Ao refletir sobre o coração que bombeia criatividade pelas veias e artérias desta dissertação, eis que surge um indagar: “Mas o TO não é um método qualitativo? Poderia ser? Corresponde? Já alguém pensou nisso?”. Curiosamente, já uma ou outra mente teria nadado à superfície deste questionamento, mas nunca mergulhando inteiramente. Mas vamos por partes. Alguns trabalhos, maioritariamente em solo internacional, referem que, à semelhança do Método de Paulo Freire, Boal teria criado também um método, uma metodologia, com o TO e a Estética do Oprimido, porém, não se assume, à partida, que o TO possa ser, por si só, um método qualitativo para a investigação qualitativa, no campo das Ciências Sociais. Este compromisso parece ligeiramente infundado, não obstante, possível, quando comparado a outros métodos qualitativos ou quando trabalhado cumulativamente com outros métodos.

Querendo levar esta tese a bom porto, com leitura e trabalho empírico sobre esta, doravante, metodologia, tentou-se materializar uma boa base de argumentação para o TO ser entendido como método qualitativo. Os argumentos partem da revisão bibliográfica, da pesquisa a título individual e do contacto direto com trabalhos lançados recentemente que ajudam a corroborar a tese (Garcia, Macedo & Queirós, 2022; Barbosa & Ferreira, 2019).

Não querendo exceder o meu Latim e cair no erro de apresentar um argumento vago, o trabalho de campo foi o primeiro passo mais lógico e necessário, onde o TO seria testado e lhe seria dada dimensão prática. Porém, esta componente prática seria complementada com revisão bibliográfica e leitura de artigos e trabalhos académicos que tivessem problematizado, direta ou indiretamente, a possibilidade de o TO ser considerado um método qualitativo em si mesmo. Revelou-se escassa a bibliografia, em solo nacional e internacional, que explorasse indubitavelmente esta hipótese, surgindo, no entanto, a possibilidade de incorporar ideias e argumentos de outras pesquisas que acabam por auxiliar na sustentação da tese. O conhecimento de um destes artigos (Garcia, Macedo & Queirós, 2022), por exemplo, apenas surge, por obra do

acaso, em sede de envolvimento em projetos e ações de índole ativista, aos quais, certamente, não teria acesso caso não estivesse neles envolvida.

2.1. Metodologia Base

Atendendo às exigências da investigação e dos objetivos da mesma, o TO assume-se como a metodologia base, sendo importante sublinhar que este intuito esteve latente, desde o pensamento inicial sobre como se estruturaria a pesquisa. Para além da metodologia, importava selecionar um grupo-alvo junto do qual se pretende trabalhar, diretamente, com o TO.

Ressalvando-se a premissa de (des)construção de estereótipos de género, como referido em capítulos anteriores, os jovens seriam o grupo mais adequado, porém esta convicção não foi automática. Inicialmente, ponderou-se trabalhar com estudantes de ensino universitário, tendo-se entendido que não seria uma opção verdadeiramente desafiante, sendo que é mais facilitado o acesso a uma faixa etária constituída por pessoas de idade superior a 18 anos. Seguidamente, com crianças, ou seja, menores de 12 anos, porém, conclui-se que faltava experiência e capacidade para trabalhar com este grupo mais sensível. Por último, chegou-se à conclusão de que jovens adolescentes que frequentassem, idealmente, o 12º ano de escolaridade, seriam o meio-termo ideal e, por isso, o grupo-alvo selecionado.

Depois de escolhido o grupo, planeou-se aplicar o TO em formato de laboratório, dependendo o número de horas e de sessões da disponibilidade da escola com a qual se faria ponte, do corpo docente e demais estudantes. Optou-se por uma escola de ensino artístico, a ACE Escola de Artes de Famalicão, onde estaríamos em contacto com uma turma de alunos do 3º ano do curso profissional de Interpretação (ator/atriz). Estabeleceu-se contacto com a Professora Helena Machado, pertencente à direção do curso, que se mostrou totalmente interessada em apoiar a investigação, tendo, prontamente, reunido com os demais docentes que também estavam recetivos e com total disponibilidade para acolher o laboratório.

Como nota complementar, um laboratório de TO compreende a criação de um ambiente que pode ser comparado a um ensaio ou seminário, onde são elaborados e produzidos projetos socioculturais, espetáculos teatrais e produtos artísticos, sempre alicerçados na Estética do Oprimido.²³

²³ <https://www.ctorio.org.br/home/>

Com efeito, agendaram-se três sessões de TO, sendo a primeira sessão de três horas (das 14h às 17h) e a segunda e terceira de seis horas (das 10h às 13h - primeira parte - e das 14h às 17h - segunda parte). Es participantes seriam es 19 alunes da turma que possuem idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos, sensivelmente. Em razão de sexo, 13 des alunes são do sexo feminino, e 6 alunes do sexo masculino. Atendendo às faixas etárias em apreço, como forma de garantir o anonimato des alunes e cumprir todas as questões de ética, foi distribuído um folheto informativo e um consentimento informado (anexos V e VI), de forma a dar a conhecer às pessoas participantes os objetivos e meandros da investigação, bem como a salvaguarda do anonimato através da criação de nomes fictícios e da desfocagem das caras nas fotografias que seriam captadas e, posteriormente, incorporadas no corpo do texto. Além disso, todo e qualquer registo audiovisual seria para uso pessoal da investigadora, servindo apenas como auxiliar de memória para facilitar o registo, não sendo, por isso, utilizado para qualquer outra finalidade.

Sendo possibilitado este laboratório na ACE e para permitir o acompanhamento e registo das sessões e daquilo que nelas sucedeu, optou-se pela observação não participante por parte da investigadora, pois o laboratório seria dinamizado pela curinga convidada. “Segundo Richardson et al. (2012) a observação é o exame minucioso sobre um fenómeno no seu todo ou em algumas de suas partes, é a captação precisa do objeto examinado” (Campos Silva & Albuquerque, 2021), por isso, a observação não participante irá compreender a mera observação e registo, sem interação direta ou envolvimento da investigadora. Para além deste laboratório, surgem outros dois, em contextos diferentes, um primeiro na UMAR Braga, direcionado às pessoas voluntárias do núcleo, como forma de contactarem com o TO, e um segundo dinamizado através do ART'THEMIS+ e direcionado a uma turma do curso profissional de Intérprete Ator/Atriz. Neste caso, optou-se pela observação participante durante o Laboratório da UMAR e no do ART'THEMIS+, porque, no primeiro, a investigadora estaria a participar no mesmo, e, no segundo, porque iria fazer curingagem com mais três companheiras da UMAR Braga.

A par da abordagem metodológica observacional de coleta de dados, seria construído um diário de campo, devido à sua particular utilidade como instrumento metodológico complementar em pesquisas científicas deste teor, ao permitir a transcrição dos dados observados para o papel.

Inspirado no trabalho desenvolvido na Antropologia, o registo de notas de campo permite recolher informação que ultrapassa o domínio meramente científico, ao possibilitar uma leitura imersiva e sensorial. Este método surge com o trabalho de Bronislaw Malinowski e acaba por ser adotado em múltiplas pesquisas, desde qualitativas a etnográficas e quantitativas (Roese,

Gerhardt, Souza, & Lopes, 2006), e pode ser descrito como «“um diário de bordo onde se anotam, dia após dia, com um estilo telegráfico, os eventos da observação e a progressão da pesquisa”» (Beaud & Weber, 1998, p. 94 cit in Roese, Gerhardt, Souza & Lopes, 2006).

Neste ponto, o diário de bordo deve ser entendido como a matéria-prima de toda esta investigação que, sem a sua construção, teria se tornado vazia e desprovida de conteúdo tão singular. Este agregado de papel foi transportado além fronteiras de investigação, ao ser trazido e anotado durante os vários momentos de laboratório de TO, em ambientes distintos e grupos diversos, e ainda em períodos de reflexão e questionamento do trabalho solitário de transcrição de conteúdo e redação da dissertação. É esta a particularidade do diário de campo e o que o torna neste Santo Graal da investigação, particularmente, qualitativa, pois

É um documento que apresenta tanto um “caráter descritivo-analítico”, como também um caráter “investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas”, ou seja, consiste em “uma fonte inesgotável de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e do agir através de registros quantitativos e qualitativos (Lewgoy & Arruda 2004 apud Campos, Silva & Albuquerque, 2021, p. 101).

Com ímpeto, a investigadora, no período de observação participante, tomou por princípio o registo de notas de campo pontuais, apenas o bastante para fabricar reflexões em traços largos e não o suficiente para compor todo um diário de campo por si só. Por seu turno, no momento fulcral de observação não participante, registaram-se, metodicamente, notas de campo o mais detalhadas possível, almejando “captar uma fatia da vida” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152), que não poupam no plano sensorial, tentando transportar-nos, inteiramente, para o terreno. Como referem Bogdan & Biklen (1994, p. 152),

O que você verá no campo será a fonte de frases e parágrafos intermináveis. Algumas pessoas libertaram-se do seu medo de escrever e do limite de velocidade de meia página por hora que se impõem ao ser-lhes dada a oportunidade de escrever notas de campo.

Incluindo, ainda, em algumas partes, uma escrita mais introspetiva, decorrente da posição de observadora, que narra percepções e possíveis entendimentos provenientes do que era observado, passivamente, bem como reflexões pós-sessões e de fecho do laboratório.

No decurso do laboratório de TO na ACE, trouxe-se, ainda, outro método, o *Photovoice* (Fotovoz), como aliado para gerar debate, ao encorajar-se es participantes a trazerem fotos com correlação com o tema e a criar narrativas ou histórias a partir das mesmas. O *Photovoice* insere-se numa índole de investigação-ação participativa e também pode ser utilizado em sede de ações com TO (ainda que essa utilização seja incomum), dado que

(...) adopta a abordagem de Paulo Freire da educação para uma consciência crítica, no sentido em que os participantes consideram a sua realidade histórica, institucional, social e política (Wang et al., 2004), contribuindo, assim, ativamente para a abordagem aos problemas pessoais e comunitários (...) (Carvalho & Baptista, 2004 cit in Araújo, Figueiredo, Amante & Ribeiro, 2017)

Este instrumento foi trazido para a segunda sessão devido à curiosidade que despertou na investigadora depois de apresentado, entusiasticamente, pela curinga. Como esperado, foi recebido com deleite e foi um dos momentos mais estimados pelas pessoas participantes, como referiram no fim do laboratório.

Todos estes momentos resultaram num tratamento de dados que passou pela transcrição para documento Word, arquivado com carinho, para ser revisitado.

Por último, como forma de fazer um balanço da experiência e auscultar aquilo que foi sentido e interiorizado pelas/os espect-atrizes/atores, ponderou-se, inicialmente, dinamizar grupos-focais. No entanto, por estrangimentos de tempo e logística, tais foram impossibilitados. Em alternativa, forneceu-se um formulário on-line, maioritariamente composto por respostas abertas, para permitir uma apreensão daquilo que foi sentido durante e após as sessões pelos e pelas participantes, bem como o posicionamento que adquiriram sobre o TO e as suas possibilidades de aplicação como ferramenta de desconstrução de estereótipos e construção de cidadania.

Durante este processo de assimilação da metodologia, dos contornos do trabalho empírico e da análise de resultados, iremos folhear, ainda que por via de fotografias, excertos de diálogo e observações, as páginas do diário de campo.

2.2. A Amplificação das Vozes

“Cada exercício já contém um questionamento da máscara social do participante, máscara que depende dos rituais sociais nos quais ele se envolve, rituais que o determinam e que, em última instância, são analisados, debatidos e questionados na imagem, no foro e na extrapolação para a vida real.”

[Boal, 1980, p. 33]²⁴

Nestas secções, deixamos a linguagem científica repousar um pouco e assistir, na primeira plateia, à Poética do Oprimido. Iremos rever as notas, os pensamentos, os comentários e as

²⁴ Cit in Barbosa, Mendes, & Rodrigues, 2017

reflexões produzidos por várias mentes e transcritos por apenas duas mãos. Aqui encontra-se o coração desta investigação. Em muito teria divergido a pesquisa, sem a riqueza apreendida por observação e interação, e agora integrada nestas páginas.

Tudo se inicia no laboratório de TO na ACE de Famalicão, onde o diário de campo segue empunhado e anotado, juntamente com um formulário de balanço pós-laboratório, terminando (por agora), no laboratório na ESAS, inserido no projeto ART'THEMIS+ da UMAR.

2.2.1. Laboratório de Teatro d[e] Oprimid[e]: ACE Famalicão

“Estou convencido de que o ato de transformar é transformador.”

[Augusto Boal, 2001]

Na parte mais íntima da dissertação, este foi o momento mais antecipado para começar a montar a componente empírica da pesquisa, não só num período de tempo mais substancial, como também com um maior número de participantes. O mais desafiante, possivelmente, seria o restringir do envolvimento da investigadora, que teria de se limitar a uma posição de simples observadora, sem contaminar as interações e o fluir do laboratório, gravando audiovisualmente e anotando, quanto baste. No final destas páginas, esperamos ter dado palco revolucionário a estas e estes jovens, ao apreciarmos e guardarmos, para memória futura, cada gesto, cada palavra, cada partilha, amplificando, acima de tudo, as suas vozes, instrumentalizando esta dissertação como acústica, megafone, microfone, ou aparelho de som mais refinado.

Ademais, esta análise do material artístico e de contributo científico que resultou das três sessões, irá fazer-se acompanhar por fotografias, extratos da observação, bem como dizeres e momentos marcantes dos joguexercícios, diálogos e reflexões pessoais da investigadora.

2.2.1.1. Roteiro da Investigação

Esta investigação *in loco* foi-nos possibilitada através da ponte com a Professora Helena Machado, responsável pela coordenação do curso de Interpretação Ator/Atriz da ACE Escola de Artes de Famalicão, que aceitou acolher-nos de braços abertos. Já munidas de um plano de ação, mais ou menos estruturado, passou-se ao agendamento das sessões de forma a que se utilizassem blocos temporais de certos módulos lecionados por outros docentes. Assim, em troca de e-mails, escolheram-se os dias 8, 10 e 15 de fevereiro de 2022 para dinamizar o laboratório de TO. Mais ainda, estipulamos que a apresentação do momento de TF poderia ser feito para es

alunos das turmas dos 1º e 2º anos do mesmo curso, e que, tal como planeado, iria decorrer na terceira e última sessão, no dia 15. Em todo este processo foi essencial a total disponibilidade das professoras e professores da ACE, bem como as suas funcionárias e funcionários.

| 1ª Sessão - 8 de fevereiro de 2022 |

A primeira sessão iria ser uma espécie de “apalpar terreno”, um vislumbrar do ponto de partida e do grupo que tínhamos em mãos. Com muita componente prática de joguexercícios iríamos introduzir, gradualmente, a temática das desigualdades e violências de género, que poderiam (e deviam) ser até extrapoladas e encaminhadas para outras áreas de opressão. Num primeiro contacto de chegada ao local, sentimo-nos a entrar numa outra realidade...



Foto 2 Sala de espera improvisada

«Deixadas a sós, fui embrenhada numa realidade que me é tão familiar, mas tão distante ao mesmo tempo. Por entre “reclamações” sobre a necessidade de usar máscara e a conversa de circunstância sobre transportes públicos, a importância de escolas como esta e o quão surpresas estávamos com as instalações da mesma, a energia envolvente trouxe música de fundo para a nossa conversa, ecoando pelos corredores. Acordes de piano e vocalizações improvisadas. Arte por todos os poros.» (d.c., 08/02/2022)

Antes de iniciarmos a primeira sessão, tivemos uma reunião informal com a professora coordenadora, que nos transmitiu uma perspetiva geral do funcionamento da turma com que iríamos trabalhar. Ora, apresentações e contextualizações à parte, comunica-nos que a turma, em geral, é calma e tranquila, o que foi um bom ponto de partida.

«No final desta reunião improvisada somos encaminhadas para a sala de interpretação. Depois de verificarmos a conexão de som do telemóvel com a coluna disponível, os alunos e as alunas foram entrando, gradualmente, cumprimentando com diferentes nuances de “Boa tarde” e pousando os seus pertences nas cadeiras aglomeradas a um canto, perto

de uma das duas paredes cobertas de janelas da sala. Imensa luz natural e circulação de ar. Chão de cor preta, de uma espécie de madeira, um pilar a meio do espaço, paredes pretas, e uma mesa com uma cadeira, perto da coluna de som e da aglomeração de cadeiras. Disponho logo o meu caderno de notas, água, telemóvel e o gravador de som na mesa, facilitando a minha organização da observação.» (d.c., 08/02/2022)

Após estarem todos presentes, passamos para uma apresentação do que nos trazia ali e qual o plano de funcionamento do laboratório, bem como os objetivos da investigação. Deu-se a conhecer o TO, com o qual aquela turma nunca havia contactado, o que nos disponibiliza uma “folha branca” (d.c., 08/02/2022). Procurou-se, igualmente, deixar claro o tema da investigação e que

«A ideia principal das três sessões é construir um ambiente confortável e recetivo à partilha de experiências e inquietações vossas e que estou totalmente aberta a que tragam novos temas para a discussão, sem se limitarem.» (d.c., 08/02/2022)

De forma a desenvolver uma investigação cumpridora dos parâmetros de Ética investigativa, foram distribuídos os Folhetos Informativos e os Consentimentos Informados, ficando uma cópia para elus e outra que deveria ser assinada, pelas encarregades de educação ou por elus - caso fossem maiores de idade - e que deveriam ser entregues à investigadora na sessão seguinte. Estes documentos contêm informação completa sobre a investigação e o respeito do anonimato, em sede das gravações e captações audiovisuais. Abrindo espaço para perguntas, nada surgiu a não ser,

«“A oficina vai ser assim prática, não vai?”

Curinga “Sim, com muitos jogos”.

Com isto, voltei para o meu lugar dissipado no background, dando a curinga início ao laboratório.» (d.c., 08/02/2022)

Vou dando início ao meu “papel de espionagem” (vídeo, 15/02/2022, curinga).

- **Descompressão e desmecanização**

Sendo a investigadora e a curinga dois elementos estranhos àquele ambiente, estipulou-se, de início, que todos os alunos nos deveriam tratar pelo nome, para nos afastarmos da forma de tratamento que adotam para com o corpo docente. Ademais, para criar um ambiente catalisador de diálogo aberto e sem reservas, foi fulcral iniciar com exercícios de desmecanização do corpo:

- “andar pelo espaço”, a diferentes velocidades;

- o “hipnotizador colombiano” que toma por princípio sentir-se tudo o que se toca. Em pares, um dos elementos é o “hipnotizador” que tem de colocar a mão em frente ao rosto do outro elemento

que será o “hipnotizado”, tendo este de, como se estivesse em transe, acompanhar os movimentos traçados pela mão do “hipnotizador”. Estes movimentos podem ser retos ou circulares, para cima ou para baixo, basicamente fazendo movimentos não isolados e não limitados a um certo espaço, podendo ambos os elementos circular por todo o espaço disponível.

«Chega a ser cómico o corridinho, com risos e meias a saltar no ar, numa ânsia de arranjar mais aderência ao piso. Fica claro, desde o início, que estamos perante miúdes do teatro, que facilmente se adaptam àquilo que lhes é pedido, totalmente recetives. (...) Era evidente a concentração elevada dos alunos, tendo ficado quase de imediato emergidos no exercício, chegando ao ponto de rolares pelo chão, ou de ficarem extremamente próximos fisicamente, revelando a extrema confiança existente entre certos elementos. Já outros, naturalmente, mais contidos nos movimentos e mais cientes do seu espaço pessoal. (...) Com o fator música, o ambiente intimista intensificou-se entrando todos numa energia relaxada e em processo de desinibição. Curioso estarem tão habituados a serem vistas em tais circunstâncias que a minha presença, ora sentada, a tirar notas, ora em pé, a caminhar pelo espaço, lhes parecia trazer zero desconforto ou importância.» (d.c., 08/02/2022)

- **O Escultor e o Barro**

De forma a começarem, gradualmente, a familiarizar-se com o(s) tema(s) em estudo, foram, a partir deste momento, dinamizados exercícios que introduzissem as desigualdades de género como tema nuclear a ser discutido e analisado.

No “escultor e o barro”, em pares, um dos elementos do duo é o “escultor” e o outro o “barro”, tendo o primeiro de moldar o barro numa forma ou figura que simbolize ou incorpore a desigualdade de género.

Numa subjetividade pura, independentemente (ou não) do género do “barro”, surgem esculturas: a tapar o peito, o que pode sugerir a objetificação da mulher; versões “*macho man*”, a fazer músculo, remetendo para a força e virilidade, comumente associadas ao género masculino; deitadas no chão, expostas e manipuláveis, quase assemelhando-se a um animal indefeso - um cisne ou um “ganso”, como refere um “escultor”, parecendo moldar a fragilidade, submissão, vulnerabilidade, pureza e até fraqueza atribuídas à mulher; a tapar os olhos, remetendo, possivelmente, para a conivência que contribui para a invisibilidade de certas formas de violência de género, ou até para a opressão e o silenciamento da vítima; com posturas tipicamente associadas ao género feminino, exponenciadas pela figura da bailarina, símbolo último de delicadeza e elegância, atributos mais “destinados” à mulher; com as mãos em volta do próprio pescoço, num movimento de estrangulamento, o que poderá aludir para a violência física, que gera sufoco e dor, não só física, mas também psicológica; em forma de *Buddha*, figura um tanto

imprevisível de selecionar, porém, transparece serenidade e tranquilidade; com o punho cerrado e erguido, que transmite a ideia de empoderamento e revolução, fazendo frente à opressão; e, ainda, a mexer no cabelo ou com as mãos no rosto, parecendo, uma vez mais, explorar a delicadeza e a elegância.

Este exercício foi a gênese de todo o processo de (des)construção que iria conduzir a diálogos e produtos artísticos tão ricos. Este trabalho empírico, a partir deste ponto, comporta exercícios e reflexões passíveis de validar o TO, não só como objeto e método de investigação, como também de possível aplicação em sede de Educação para a Cidadania, dado que tem como objetivo último estimular o diálogo, ao representar a realidade da sociedade, numa perspetiva de “Eu olho para o real com olhos críticos, eu represento o real, e (...) te pergunto como é que a gente pode fazer para tornar isso mais fácil, melhor” (Santos, 2016).

- **Andar pelo Espaço**

Neste exercício, já mais recetivos/as e atentos/as ao tema, tinham de “andar pelo espaço” a diferentes horas do dia, em diferentes corpos e existências, adaptando o ritmo da passada, o comportamento e a postura às variadas circunstâncias.

«São um rapaz trans que sofre de bullying. Faltam 3 minutos para chegar à escola” - a maioria dos alunos começa a adotar um andar mais “fechado em si mesmo”, a caminhar apressadamente para a “escola”, com olhares “por cima do ombro”, outres a andarem mais ou menos confiantes.

“Já são 4 da manhã e vocês estão a voltar sozinhos para casa” - acontece um *shift* e começam praticamente todes, tanto raparigas como rapazes, a andar de uma forma apressada generalizada, ficando as raparigas, no entanto, visualmente mais contidas.

“Todos são rapazes cisgénero” - automaticamente, adotam todes uma postura e um andar mais descontraídos, despreocupados.» (d.c., 08/02/2022, indicações da **curinga**)

Com o adensar das camadas descritivas, começa a ser mais desafiante separar a nossa circunstância da vivência de outre. Aqui torna-se evidente a possibilidade de confronto com outras realidades que nos permitem ganhar, muitas vezes, consciência da nossa posição, ora de vulnerabilidade, ora de privilégio. Um homem e uma mulher nunca terão a mesma experiência de vida, nem nas coisas mais simples. Adicionando-se, ainda, a posição de pessoas que circulam e pertencem a mais do que um grupo marginalizado, que são oprimidas como resultado da “interseccionalidade dessas pertenças” (Nogueira, in press cit in Nogueira & Oliveira, 2010, p. 13). Este exercício coloca a nu os códigos de género existentes na nossa sociedade, aos quais estamos submetidos e até oprimidos por.

«É difícil imaginar uma rotina diferente.»

“Quando era rapaz senti-me Eu. Senti-me livre.”
“Mesmo sendo homem cisgénero, senti a mesma desconfiança.”
“Mudei a pessoa, mas relembrei momentos da minha vida.”
“Mas será que a liberdade tem género?”»
(áudio, 08/02/2022, **comentários de alunes**)

Traz-se para a reflexão, em grande grupo – estilo grupo-focal – que, por vezes, os rapazes só sabem retratar e falar sobre experiências vividas no feminino devido às histórias contadas pelas raparigas, na primeira pessoa. Escutar ativa e empaticamente a vivência na pele daquele que queira partilhá-la, é o primeiro passo para desconstruir e construir uma visão mais compreensiva dos vários níveis de opressão que se podem experienciar, seja em razão de identidade de género, etnicidade, classe, orientação sexual, etc.

Outro dado curioso proveniente deste debate, é o facto des alunes assumirem, abertamente, que o contexto influencia a forma como adaptam os comportamentos e, nesta afirmação, não se referem aos comportamentos das “personagens”, mas sim à postura delus mesmas, por frequentarem uma escola de artes (tema que será uma constante ao longo das sessões). Referindo uma aluna que

Carolina “Agora estamos em Artes e é um mundo diferente, digamos assim. Mas eu lembro-me, perfeitamente, como é que era na escola pública... Faz-me lembrar esses tempos... E que não muda muito, mas muda a forma de pensar, a forma de agir já é diferente. Nunca na vida dançava à frente de uma pessoa. Certinha. Certinha sempre. Se fosse noutra escola, talvez mudaria totalmente. A diferença ia ser total. Aqui faço trinta por uma linha. Se tiver com família ou com os meus pais não seria assim”
(áudio, 08/02/2022)

Em linha com este raciocínio, este espaço – a Escola – é sentido como uma segunda casa.

Melanie “Os teus colegas não são só colegas. São como uma família com quem trabalhas constantemente, quase 24 sobre 24 horas (...) É normal que aqui te sintas duma maneira, mas que se fores para uma escola pública fazer qualquer coisa vai ser completamente diferente. Se calhar se for a outra escola não vou assim com esta camisa. Vou com uma camisola mais neutra que não chame tanta atenção, percebes?”
(áudio, 08/02/2022)

Idealmente, o sentimento referido pela aluna deveria ser uma sensação partilhada por todes es alunes, de qualquer escola, num ambiente favorável ao desenvolvimento do sentimento de pertença e da compreensão do mundo que nos rodeia, que passa, essencialmente, pela compreensão face a outre. Este olhar com que se escrutina as possibilidades de uma educação mais inclusiva,

Não se trata de acrescentar uma nova disciplina a programas escolares já sobrecarregados, mas de reorganizar os ensinamentos de acordo com uma visão de

conjunto dos laços que unem homens e mulheres ao meio ambiente, recorrendo às ciências da natureza e às ciências sociais. Esta formação poderia, igualmente, ser posta ao dispor de todos os cidadãos, na perspectiva de uma educação que se estenda ao longo de toda a vida. (Delors *et al.*, 1996, p. 47)

Neste ponto, com a integração de momentos de educação-ativa por via do TO, estaríamos a “reorganizar”, de alguma forma, esta educação, mas, agora, de olhos voltados para o futuro.

No resto da primeira sessão, os joguexercícios, alavancados no Teatro-Imagem, criam momentos de debate e reflexão, aprofundando, mais ainda, as múltiplas dimensões das desigualdades e violências de género, nos vários contextos em que circulamos, como seres sociais.

[Aprofundar o entendimento das problemáticas]

Nos momentos seguintes, mais se desafia. Existe um aprofundamento gradual do peso e densidade atribuídos aos joguexercícios, de modo a instigar discussão mais intensa sobre temas concretos. E nada melhor, nesta fase, que o Teatro-Imagem que, por via de imagens, ora estáticas, ora com o poder do som e movimento, se transformam em opressão viva, que se vê, ouve e sente na pele, direta ou indiretamente.

- **Imagens**

São criadas imagens representativas de “homem”, “mulher”, “igualdade de género”, “desigualdade de género”, destacando-se as imagens de “violência de género” que são organizadas em grupos.

Num primeiro grupo, reúnem-se imagens representadas com boca e olhos tapados;



Foto 3
Imagens
Silenciadas

Foto 4 Imagens Violentadas



Num segundo grupo, imagens “violentadas”, curvadas, abraçadas a si mesmas;



E, num terceiro grupo, imagens que transparecem uma violência clara.

Foto 5 Imagens Violência Clara

«Chegades a estes três grupos, a curinga dá-lhes o poder do movimento e som associados a cada imagem, ao tocar, gradualmente, em cada uma das estátuas estáticas, ativando-as desta forma. Com estes novos poderes, no grupo 1, juntam-se vocalizações de “Porquê?”, “Não”, “Calou!”, entrando num crescendo de intensidade; no grupo 2, as imagens têm respirações arfadas, quebradas, com gemidos e movimentos de sufoco - mãos no peito, no estômago, abraçadas a si mesmas - ecoando sons de sofrimento, dor e medo; no grupo 3, primeiramente, apenas com movimentos repetidos de agressividade/raiva e violência física, estilo máquina, sendo cada imagem uma engrenagem, acaba por surgir uma sinfonia de embate de pele contra pele ou de pele contra superfície, deixando o silêncio verbal das imagens um frio no estômago - em seguida, é-lhes permitido incluir som, depois de todas as engrenagens estarem calibradas e em movimento constante, surgindo aqui sons de sufoco, respirações alteradas, gemidos e grunhidos de dor física.» (d.c. e vídeo, 08/02/2022)

No decorrer da sessão, surgem mais joguexercícios instigadores de discussão, como o “Aperto de Mão”, em que uma primeira pessoa se dirige ao “palco”, em jeito de “aperto de mão” e uma outra terá de completar esta imagem, com qualquer outro gesto. Es demais, depois de construída a imagem, terão de criar cenários que contextualizem aquela interação, podendo ir da história mais simples até à narrativa mais complexa e inóspita, dando camadas à cena.

Es alunes trazem várias situações caricatas, mas sempre verossímeis, desde pessoas conhecidas e desconhecidas; diplomatas; duas pessoas num “date”; um professor e um pai, em que o pai tenta suborná-lo para subir a média do filho; jovens; namorades; duas irmãs separadas à nascença;... Mas, quando alguém comenta que uma das personagens parecia “estar a chorar”, este é o gatilho que despoleta uma conversa sobre a partilha não consentida de fotografias ou vídeos de cariz íntimo.

Augusto “Foi parar à internet um vídeo que ela não queria (...) a ser obrigada a fazer o que ela não queria.”

“Drogaram-lhe a bebida.” (áudio, 02/08/2022)

Instala-se uma troca de ideias séria sobre os grupos de partilha de fotos íntimas sem consentimento, ou seja, a divulgação de *nudes* (crime), “dentro das escolas”, e os impactos nefastos que surte nas vítimas, referindo-se a depressão, o abandono escolar e o suicídio como possíveis consequências. Mais ainda, é-nos revelado que todes es presentes têm contacto, neste caso, mais indireto, com este crime, reforçando que acontece, de facto, dentro da escola, com mais frequência do que se desejaria.

Augusto “Isso acontece. Isto acontece muito com rapazes, e também com raparigas. Recebe e depois começa a mostrar aos amigos. Depois alguém dá na tola e põe na internet. Por acaso sei de um caso.”

Matilde “Na minha escola antiga acontecia muitas vezes isso. Tipo, havia alguém que mandava para os grupos.”

Augusto “Dentro da escola isso acontece.”

Carolina “Eu, por acaso, conheço um caso de uma pessoa que mudou de escola. Mas passou muito tempo assim distante das pessoas, sem conseguir falar com ninguém. Roupas mais largas, mais escondidas.” (áudio, 02/08/2022)

No joguexercício seguinte, pede-se que alguém vá ao centro fazer sons “tipicamente” femininos ou masculinos, enquanto que es demais permanecem de costas, de olhos fechados, a tentar adivinhar o som que foi vocalizado, como por exemplo, som de “Ai!” = fazer a depilação a cera vs. sons de esforço, “Uf!” = a treinar no ginásio.

Em conversa sobre as diferenças sentidas de uns sons para outros, um aluno comenta que “há mais sons masculinos”, acrescentando uma aluna que “os sons não têm de levar estereótipos”, mas que “houve mais sons de magoar associados ao feminino”. No entanto, concluem que “os estereótipos afetam os homens e as mulheres”, ainda que em diferentes níveis.

O ponto de partida “estereótipos” abre caminho para o desenrolar de uma última roda de reflexão, nesta primeira sessão, sobre os estereótipos de género materializados em desigualdades de género.

Toca-se, ainda, na objetificação, sexualização e mercantilização do corpo da mulher, nas formas de marketing apresentadas pelos espaços de diversão noturna, por exemplo, existindo, por esse motivo, uma normalização da mulher como “produto”. Como explanado em capítulos anteriores, os estereótipos de género materializados em papéis de género, prendem-se com as expectativas sociais existentes relativamente aos comportamentos esperados de serem perpetrados por homens e por mulheres, podendo estar na base da(s) própria(s) desigualdade(s) e violência(s) de género.

Íris “É as regras. É assim que deve ser. Alguém que não cumprir esse estereótipo não é colocado em caixas.”

Melanie “Estas são as regras para o sexo feminino e estas são as regras para o sexo masculino.”

Pedro “Eu acho que os estereótipos foram criados, porque o cérebro começa a associar coisas. Nós fazemos isso com tudo. Não só com a questão homem e mulher, mas com tudo. Nós associamos coisas a alguns sons que sempre existiram.”

João “De certa forma, o nosso cérebro tem de poupar energia. Depende da personalidade de cada um. Não é muito complicado. É por isso que o nosso cérebro associa tudo. Se eu e o Pedro tivermos uma personalidade semelhante... Semelhante, semelhante, não digo, mas que tenha algumas parecenças... O cérebro, para não gastar assim tanta energia a diferenciar cada pessoa, então ele associa.”

Melanie “Eu acho que os estereótipos são simplesmente ações que são associadas às pessoas. Ou seja, desde o início dos tempos, as mulheres eram ocupadas pela casa, então o estereótipo da mulher é que ela faz as coisas mais relacionadas, por exemplo, à casa, e o homem mais relacionado ao trabalho. Por exemplo, o homem vai para a guerra, o homem trabalha com coisas pesadas, a mulher fica a cuidar dos filhos, porque ela é mais frágil, porque está mais protegida.”

Patrícia “Porque imagina, não concordo com aquilo que eles dizem de que o nosso cérebro já vem assim. Por amor de Deus. Faz associações, porque eu, quando sou criança e vou a uma loja de brinquedos, os brinquedos que têm para mim são coisas para limpar a casa, são cozinhas. É a sociedade que faz com que nós fiquemos com essa ideia. A sociedade é que molda para que isso aconteça, porque nós quando somos crianças estamos nem aí para isso.” (áudio, 08/02/2022)

Em diálogo imersivo sobre os estereótipos de género, tenta-se criar uma ligação entre estes e a violência de género propriamente dita, bem como os espaços ainda perpetuadores destes estereótipos. Nesta ótica, referem a escola e os manuais escolares, na forma como representam fisicamente os homens e as mulheres (cabelo curto vs. cabelo comprido); as lojas de roupa - “Porque é que a mulher tem uma saia e o homem não tem?” (Florabela, d.c., 08/02/2022); as casas de banho separadas por sexo e por cores (azul=homem, rosa=mulher); os filmes que persistem em disseminar padrões tóxicos em relacionamentos afetivos. Consequentemente, estes estereótipos são limitativos para a vida das pessoas, pois, mesmo que não pretendam ir de encontro aos padrões, acabam por ser estereotipadas e encaixadas em algum tipo de papel de género, seja na infância, adolescência, ou idade adulta. Daí os estereótipos conduzirem à violência de género.

Pedro “É a limitação das coisas. Por exemplo, uma mulher sofre o estereótipo de que não pode seguir este tipo de carreira, porque as mulheres não fazem isso, por isso, implicam limitações para o próprio género.”

Melanie “Esses estereótipos também fazem com que as pessoas se sintam mais perdidas, quando não se identificam com nenhuma das coisas, ou se identificam com o contrário.”

Valentino “É uma espécie de prisão. (...) Afeta os próprios homens.”

Augusto “Esta coisa, esta ideologia, de ‘o gênero masculino é mais superior do que as mulheres’, não. Não há gênero superior, do meu ponto de vista. Mas, lá está, esse estereótipo leva a essa tal violência, em que o gênero masculino é superior. O gênero masculino vai para a guerra, o gênero masculino é todo musculado, eu já vi mulheres com mais músculo do que homens...! Portanto, este estereótipo leva a esta superioridade, à ideia de superioridade.”

Diogo “Por exemplo, no futebol, se for reparar quanto ganham os jogadores e as jogadoras, há uma diferença abismal.”

João “O futebol feminino não rende tanto para pagar tanto como os jogadores de futebol masculino.”

Patrícia “Não é só isso. As mulheres, nas empresas, primeiro nunca chegam aos cargos mais altos ou é muito mais difícil chegar aos cargos mais altos. E mesmo que desempenhem a mesma função que um homem, ganham menos.”

Diogo “Por um lado, também concordo um bocadinho com essa coisa de o futebol feminino não ter tanta visibilidade como o masculino, mas há uma jogadora de futebol que se chama Marta, ela é do Brasil, e ela é a melhor do mundo. Porque é que, se ela tem quase tantas Bolas de Ouro como o Ronaldo, não ganha tanto como o Ronaldo?”

Patrícia “Porque é que há meia dúzia de anos, uma mulher não podia conduzir um transporte público? Era só um trabalho para homens. Isto porquê? Qual é a diferença? A mulher também não tira a carta de condução? A mulher não pode andar na estrada? Não estamos noutra sítio qualquer, onde também é absurdo a mulher nem sequer poder tirar a carta. Porque é que a mulher não pode conduzir?”

Florbela “Essa questão do desporto abre ainda mais uma coisa, que é o porquê de as equipas femininas de voleibol darem sempre mais que falar, porque é um desporto extremamente sexualizado. Porque andam de calções, de camisolas super justas, e é só por isso que é conhecido.”

Melanie “Eu estudei num Externato e nós tínhamos uma roupa mesmo de Educação Física que nós tínhamos de usar, e os calções eram curtos e não nos davam a opção de escolher calças compridas. Não davam, simplesmente. E as camisolas também eram justas e curtas, ou seja, nem as camisolas davam para esconder.”

Curinga “Ainda há pouco tempo estive a orientar uma oficina numa escola secundária que tem um curso profissional de teatro, (...) e um dos grupos falava que começou a circular, meio que de forma disfarçada, porque sabiam que iam ter problemas, uma ordem da direção da escola para que as raparigas andassem mais tapadas - uma espécie de “código de vestuário”- que era para, supostamente, proteger as raparigas. Ora, elas também se estavam a rebelar contra aquilo, porque elas não achavam certo que estivessem a ser condicionadas pela forma como estão a vestir. Estão a proteger as raparigas ou estão a legitimar os rapazes para que olhem? Tirando a liberdade delas.”

Carolina “Tu não consegues voar com uma asa. É basicamente isso. Se eles te metem igual num sítio, têm de te meter igual no outro. Não é ‘dou-te uma asa e a outra fica, olha, pronto, aí’.” (áudio, 08/02/2022)

No seguimento do diálogo anterior, ramificam a troca de ideias para a objetificação da mulher, ao dissecarem certos modos de funcionamento das escolas que desencadeiam dinâmicas de opressão sobre as alunas, ao serem visualizadas como possíveis elementos dissuasores.

Melanie “Todas as raparigas da minha turma receberam um papelzinho a dizer que não podíamos usar camisolas demasiado decotadas. Houve uma rapariga da minha turma que veio para as aulas e tinha um decote, que não era nada! Era um decote. Simples. Era só isso, não precisava de ser mais nada. E toda a gente, todas as raparigas, receberam esse papel.”

Madalena “Eu ia sempre com aqueles topzinhos e ela igualmente, só que ela tinha mais peito que eu e não a deixaram entrar na escola.”

Augusto “E era o mesmo top?”

Madalena “Era igual.” - risos do quão absurda é a situação - “Era um que tinha tipo meio decote. A ela não deixaram entrar, porque ela tinha mais peito, notava-se mais. A mim, o mesmo top, e pude entrar na escola. Coisas mesmo estúpidas, às vezes.”

Patrícia “Isso é terrível. Comandarem aquilo que eu vou vestir ou não? Se me apetecer chegar aqui amanhã com uns calções curtos, eu vou chegar, ponto. Se a roupa é minha, fui eu que paguei por ela, eu vou usar aquilo que me apetece, ponto final. Ninguém tem nada a ver com aquilo que eu visto ou deixo de vestir. Tipo, desde que não venha... Mas imagina, que alguém diz ‘Não podes vir para a escola assim’, e o que é que tu fazes? Vais a casa mudar de roupa?”

Florbela “Isso é tudo muito bonito, mas o que é que podes fazer? Mas é o que tu dizes, tu como aluna não tens poder nenhum. Podes reclamar o quanto quiseres, que nada vai acontecer. E isso é muito triste.”

Melanie “Mesmo nos casos em que tu te impões, tu não vês as coisas a acontecer, percebes?”

Patrícia “Mas tens de te impor. Não podes estar aqui sentada à espera.”

Carolina “Na discoteca, se não vieres com decote, na Noite das Mulheres, pedem-te a identificação. Se vieres, ‘Menina, entra, que ainda tens um desconto!’. Para as mulheres é de graça, os homens têm de pagar 5/10€, mais ou menos.”

Patrícia “É. Costuma ser, normalmente, 10 para os homens e 5 para as mulheres, com 5 bebidas de oferta.”

Curinga “Para elas ficarem bêbadas e...”

Várias Alunas “Claro!”

Carolina “‘Isto é que é produto de qualidade, amigos! Venham, que isto está à venda! Compre-nas!’ Por amor de Deus...” (áudio, 08/02/2022)

Neste debate aceso, são vários os pontos a destacar. Porém, a impotência exposta pelas alunas face às regras da escola será um, certamente, a reter. Este meio que deveria incutir empatia e cidadania, recai na falácia de introduzir formas opressivas de controlo e restrição dos comportamentos e identidades dos alunos. Pode parecer, numa primeira leitura, uma afirmação desproporcional, mas, no fundo, padrões de socialização iniciados em ambiente escolar podem levar à recriação desses mesmos comportamentos na vida extra-escola, ou seja, no âmbito das interações em sociedade e vida adulta. Reforça-se este prisma se entendermos a escola como um “micromundo, onde se reproduzem os comportamentos do complexo cotidiano social” (Siqueira & Lima Rodrigues, 2021, p. 65). A Escola, como Instituição, assume-se como figura opressora, passível de ser representada numa cena de TF, ao anular expressões da personalidade e

experimentações de cidadania e questionamento. Ao invés de alimentar dinâmicas estruturais de opressão, deveria investir no seu “potencial para transformar fenômeno em objeto de reflexão e mudança” (Siqueira & Lima Rodrigues, 2021, p. 65).

Tomei a liberdade de incluir excertos de ambos os debates, porque sinto que estes constituíram um dos momentos mais marcantes das sessões. Honestamente, o Fórum, que tanto antecipamos, por muito rico em conteúdo, é só a camada de superfície de todo um processo maravilhoso repleto de conversas sem filtro, vulnerabilidades, humildade e empatia, que permitiram chegar a um compromisso de pontos de vista entre todos.

Chegadas ao fim da primeira sessão, já se tem “pano para mangas” para costurar reflexão,

«Já começo a ver algumas (des)construções. Refletem ativamente e criticamente sobre os temas intrínsecos à desigualdade e violência de gênero e os “joguexercícios” de TO permitem-nos mais facilmente visualizar a violência de gênero e questionar abertamente. Cada círculo de conversa, após cada exercício, potencia um debate coletivo e sem grandes filtros, uma espécie de grupo-focal informal, mas ainda mais orgânico e de conversa solta, com argumentações e contra-argumentações a fluírem. Contrapõem experiências diretas e pontos de vista distintos - inicialmente -, mas que, depois de algumas trocas de ideias e um recentramento e direcionamento dos tópicos-chave por parte da curinga, acabam por se complementar e conduzir, até, às mesmas epifanias e conclusões.»
(d.c., 08/02/2022)

| 2ª Sessão - 10 de fevereiro de 2022 |

❖ Máquinas

→ “(...) máquina não cria. Aperta-se um botão... e produz.” (Boal, 2009, p. 18)

A segunda sessão introduz as máquinas, o joguexercício fundamental para compreender a dinâmica de funcionamento dos sistemas de opressão. Com este intuito, a criação de uma máquina que representa a desigualdade de gênero e outra a violência de gênero, será a base que irá cimentar a construção das peças para o Fórum, pois, antes de representar uma cena de opressão, deve-se procurar ir ao cerne da questão, às máquinas que produzem desigualdades e violências. Só compreendendo os seus labirintos de cabos e ligações, puzzles e sinuosidades de estrutura mecânica, é que se poderá localizar o cabo de alimentação e desligá-lo da corrente.

Como tudo na vida, os sistemas estão recheados de contradições, não sendo possível ter um sistema político, econômico ou social e não ter contradições. A título de exemplo, o sistema capitalista possui uma série de contradições, como a de produzir mais do que aquilo que precisa, levando a que haja excedente; por seu turno, quando há excedente, acaba por haver falências nas empresas, que não sabem gerir tal quantidade de produto e dar-lhe o devido destino. Com efeito,

as máquinas são apresentadas em grande grupo, e é discutido o processo de trabalho: Como chegaram até este resultado? O que foi mais difícil? O que poderá estar a faltar?

- **Grupo 1 | Máquina da Desigualdade de Género (DG)**

Em momento de apresentação forma-se uma máquina. Uma espécie de fábrica social, em que abre e fecha, para produzir e exibir vários formatos de estereótipos de género que, por sua vez, originam desigualdades de género. Surgem imagens de personagens a “fazer músculo”, outras de saia; retratam o trabalho reprodutivo - desempenhado por uma figura feminina - contrastado com o lazer de quem não auxilia nas lides domésticas - figura masculina.

Foto 6 Máquina DG



Foto 7 Máquina DG

Foto 8 Máquina DG



Em tom de brincadeira, a curinga faz uma ressalva essencial para o exercício das máquinas,

Curinga “As máquinas não falam. Não falam já. Depois, podem falar. Porque se nós dizemos o que estamos a fazer, já estamos a fechar. Quando eles é que vêm, abrimos todas as possíveis interpretações.” (áudio, 10/02/2022)

Este simples reparo é a chave para “abrirmos” o mar de possibilidades de interpretação que uma máquina pode ativar, sem “fechar” com comentários das pessoas que participaram, diretamente, no processo de construção da máquina em apreço. Depois de ligada, a máquina funciona normalmente, porém, com um *glitch* no sistema, a máquina avaria e desmantela-se.

Curinga “Como é que esta máquina funciona?”

Carolina “Ela cria as pessoas - Ah! Estamos a fazer um bolo. Ui! O bolo saiu.”

Curinga “Esta estrutura à volta o que é que era?”

Florabela “Uma moldagem. A sociedade.”

Curinga “A sociedade que produz aqueles...”

Íris “Aqueles estereótipos da mulher e do homem.”

Florabela “O homem é retratado pela força. A mulher por limpar a casa, dona de casa.”

Curinga “Como é que isto avaria? Quais são as falhas desta máquina?”

Melanie “É que, depois, fazem uma mistura. Por exemplo, a mulher também fica mais forte e o homem tem um gancho (de cabelo) e, se calhar, fica mais feminino, e eles simplesmente saem - Não pertenço ao estereótipo da sociedade -, por isso, saem da máquina e a máquina acabou.”

Curinga “Saem daquela caixa de género, em que nos colocam, no padrão.”

(áudio, 10/02/2022)

- **Grupo 2 | Máquina da Violência de Género (VG)**

Foto 9 Máquina VG



Foto 10 Máquina VG

Com esta máquina sucede o mesmo destino que a anterior: apertar o botão, funcionar perfeitamente, *glitch* e avaria total.

Curinga “O que é que vocês viram nesta máquina?”

Íris “Três casais agressivos, violentos. Era engraçado ver que nem todos eram assim super agressivos, mas todos eram agressivos à sua maneira. Só um olhar, só, se calhar, uma atenção, já era uma forma de agressão. Não precisava de ser super exagerado para se perceber que havia uma resistência.”

Patrícia “Depois eles separavam-se, ou seja, diziam que não.”

Curinga “Eles paravam o ciclo da violência.”

Vários/as “Sim.”

Carolina “Era mais desigualdade de gênero, mais superioridade do homem, que é mais frequente, e nunca tão violento. Era muito difícil chegar a essa parte.”

Curinga “No *iceberg* vê-se uma ponta, mas tudo o que está por baixo não se vê, que são as primeiras ameaças, o controlo do telefone, o controlo do que veste, é uma série de coisas até chegar à violência. E também há um ciclo de violência que eu acho que vocês também conseguiram retratar. A violência vai escalando, depois há um pico e depois há um momento que parece quase um novo enamoramento - a lua de mel. Depois de uma situação de violência, a pessoa pede desculpa, dá flores, faz isto, faz aquilo, e depois o ciclo recomeça novamente. Isto funciona muito assim.”

Noah “Era como se fosse uma formatação da sociedade. Indo desde que somos pequenos, num contraste entre homem e mulher, e seguindo cada vez mais e influenciando, trazendo ações mais visíveis da violência.”

Carolina “Eu acho que o objetivo era retratar a evolução dessa violência, desde pequenos até quando somos mais velhos. Porque, quando somos mais pequenos, não é aquela cena ‘Vou-te bater, porque odeio-te’, as crianças batem só porque sim. Quando somos mais velhos, mais conscientes do que estamos a fazer, a violência já é outra coisa. Não é por uma brincadeira, ou por uma zanga, ou porque o lápis era meu, e agora é teu, e agora é meu.”

Noah “Além de que a gente só trabalhou uma das violências de gênero, que é a violência na parte da mulher. Existem outras violências como para o homem trans, que não é cisgênero. Existem outros tipos de violência, mas a gente não abordou.”

Melanie “E não precisa de ser violência física. E nem sempre são casais. Desde que invada o teu espaço, é um pouco violação de espaço pessoal e coisas assim.”

(áudio, 10/02/2022)

Esta máquina, em particular, trouxe para análise as várias formas de violência, que acontecem em diferentes escalas, e que, por esse mesmo motivo, não são quantificáveis e comparáveis. Não podemos estabelecer diferentes graus, nem perceber que uma violência é maior ou menor que a outra. Como tal, não podemos nunca hierarquizar, pois todas as experiências de vitimação são válidas.

Photovoice

Para possibilitar a dinamização do *photovoice*, cada alune teve de trazer para a 2ª sessão uma fotografia que seja alusiva, de forma concreta ou metafórica, às desigualdades e violências de gênero. Assim, reuniram-se 19 fotografias (anexo VII) para análise – “O que têm em comum? Há alguma que se destaque, que vos perturbe, que não compreendam? Podemos formar pares contraditórios ou em espelho?”. Em grande grupo, observa-se e conversa-se sobre as fotografias dispostas no chão, com o intuito de as agrupar por tema, seja através de semelhanças visuais identificativas ou das atribuições de sentido que foram sendo levantadas.

Criaram-se, então, grupos de alunos para trabalhar com os quatro conjuntos de imagens que formaram. Já em grupo, irão trabalhar na criação de histórias que tenham por base as imagens com que foram emparelhadas. Num ápice, surgem narrativas diversificadas.

Foto 11 Photovoice



Foto 12 Photovoice

Alunas e alunos a analisarem as 19 fotografias, sem revelarem quem trouxe qual.

Grupo 1: Liberdade

Com fotografias de arte urbana, figuras icónicas da cultura pop e uma bandeira LGBTQIAPN+, este grupo explora a vivência de uma pessoa não-binária, que não se encaixa nem na caixinha “feminino”, nem na caixinha “masculino”, embarcando, por isso, numa busca pela sua própria identidade, nas palavras de uma aluna,

Melanie “Acho que foi uma maneira bonita, genuinamente bonita, de mostrar essa coisa de encaixar num certo padrão, mesmo tendo muitas variedades de padrões, pequenas caixas que a sociedade cria para as pessoas se identificarem. Se calhar, eu não me identifico com nenhuma. Sou eu mesma e não preciso de encaixar nessas caixas. É uma maneira muito bonita, mesmo.” (áudio, 10/02/2022)

Este grupo recorreu à escrita poética para abordar um tema carregado de seriedade, em que se denota a interseccionalidade de opressões presentes na vivência de uma só pessoa.

Foto 13 Photovoice



Foto 14 Photovoice

Patrícia “Apneia nasce. Quem sou? O que represento? Sou uma ideia, sou um conceito, sou uma imagem. Todos os dias, Apneia sai de casa e vai de bicicleta para a escola. Faz sempre o mesmo caminho. Passa sempre por um parque de portão fechado, onde nunca entra. Mas, naquele dia, o parque de portão fechado tinha o portão aberto. Apneia entra. O parque está cheio de flores... Apneia está à procura da flor com que se identifica mais. As margaridas não têm um cheiro bom. Os mal-me-querer não me querem. Os girassóis tapam-me os joelhos, são muito altos. As rosas picam-me. Os lírios fazem-me espirrar. Não consigo ter as curvas das orquídeas. Apneia não se encaixa em flor nenhuma e decide florescer na sua forma, cor, cheiro e personalidade. Finalmente respira.”
(áudio, 10/02/2022)

Grupo 2: Disparidade/Contraste

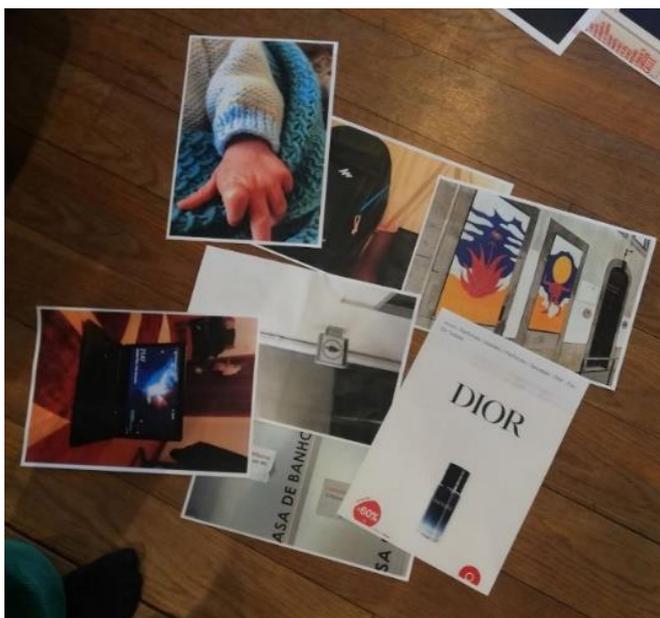


Foto 15 *Photovoice*



Foto 16 *Photovoice*

Valentino “Ora então, temos um homem que quer marcar um encontro, com alguém, no Tinder. (...) Procura uma mulher, encontra uma mulher, com aquelas poses todas provocantes, com batom, toda produzida e tal... Marca o encontro. (...) Ela chega. Está vestida casual, com um blusão, sem maquiagem, com uma mochila, e ele fica assim um bocado... Chocado, porque não estava à espera que ela viesse vestida daquela maneira, mas tenta ignorar e vai cumprimentá-la. Cumprimenta-a e repara que o perfume que ela está a usar é igual ao dele. (...) Começam o seu *date* e, entretanto, ela diz que quer ir à casa de banho. Só que, a casa de banho das mulheres estava ocupada. E ela, como estava muito aflita, diz-lhe que vai à casa de banho dos homens. Ela vai... E ele interpreta que essa desculpa da casa de banho estar ocupada foi apenas para ele vir atrás dela e terem uma ‘rapidinha’ na casa de banho, quando, na verdade, não era. Ela, simplesmente, estava mesmo ocupada, e ele viola-a na casa de banho.”
(áudio, 10/02/2022)

Nesta história identificam-se diferentes níveis de desigualdades de género. Num momento inicial, a objetificação da mulher, como objeto de desejo e conquista; num segundo momento, a mulher como não cumpridora dos padrões de beleza e expectativas sociais de apresentação estética (vestuário, acessórios, cosmética, etc.); num terceiro e último momento, surge a consumação da violência, por via de um crime sexual. O agressor encontra uma janela de oportunidade para perpetrar o crime, justificando o seu ato com uma narrativa de “ela pôs-se a jeito”, renegando o consentimento. Em formato de mini fórum, tentam encontrar um desfecho para esta situação.

Melanie “Ela podia só, tipo, aperceber-se da situação, comunicar às entidades e receber justiça. Que é um final bonito...”

Matilde “Mas o problema é que nesses casos acontece sempre dizerem que foi a mulher que provocou.”

Curinga “Sabem que a própria polícia tem de fazer formação nesta área. Porque a polícia e outras entidades, médicos, enfermeiras, quem for, as pessoas que recebem estes casos, têm de ter formação em igualdade e violência de género, para poderem, realmente, estar atentos a essas coisas e não caírem em estereótipos... Não reproduzi-los, porque se não isso é uma vitimação dupla. Já foste vítima de violência e ainda és vítima de um sistema que não acredita em ti, que desvaloriza, que perpetua.”

Investigadora “Agora é mais dinamizado o curso de Técnico de Apoio à Vítima. Mesmo a nível de sistema de justiça e assim, nos tribunais. Mesmo aos funcionários já começam a oferecer, através da APAV, essa formação, também.” (áudio, 10/02/2022)

Este exercício reflexivo permitiu um processo de interpretação complexo que possibilitou que fotografias, aparentemente, inofensivas, em que a única coisa que mostravam, objetivamente, eram estereótipos de género, conduzissem a uma situação de violência sexual explícita. Em poucas linhas, reproduz-se a premissa de que, efetivamente, estereótipos de género que proliferam e ficam enraizados na sociedade podem irromper em violências de género.

Além do crime em si, ainda é trazida para debate a forma como as entidades competentes lidam com estes casos. Em que, diversas vezes, incorrem em discursos de culpabilização da vítima, que constituem uma das múltiplas vitimizações a que a vítima pode ser exposta durante o seu percurso em contacto com a Justiça, desde o inquérito e a possibilidade de aplicação de medidas preventivas e de coação, até ao julgamento e instâncias seguintes, se for apresentado recurso, acrescentando, a tudo isto, a morosidade processual.

Curinga “(...) ler os acórdãos de justiça, de quando há situações de violação, são sempre assim absurdos. As justificações que as pessoas dão e o modo como muitos juizes aceitam e legitimam aqueles argumentos.”

Carolina “Eu acho que só demonstra que não interessa o quanto a mulher está com decotes, batom vermelho, toda arranjada, que seja uma desculpa para os homens

dizerem ‘Ah, ela ‘tava a provocar’. Nesta situação, ‘tava com uma mochila, uma camisola de lã, um perfume supostamente de homem,... Mesmo assim, o rapaz arranjou uma forma de dizer ‘Ela ‘tá-me a provocar, então vou atrás dela’, para a violar.”

Florabela “Eu acho que é aqui onde passa tudo... Vai-se construir as atitudes à volta de certos ideais... E certas coisas do que é que é correto e o que é que não é. A sociedade e certas imposições que levam a coisas muito maiores.”

Íris “Eu acho que isto fez-me pensar nisto de o homem não perceber que esta mulher não tem limites, não segue as regras, não quer muito saber sobre os padrões, é tipo uma porta aberta de: ‘Ok, ela é livre. Então, agora, posso usar essa liberdade e também posso me aproveitar da liberdade que ela sente que tem.’ ” (áudio, 10/02/2022)

Grupo 4: Invasão do espaço pessoal

Foto 17 Photovoice



Foto 18 Photovoice



Neste grupo, conversam e partilham experiências de momentos em que sentiram o seu espaço pessoal a ser invadido, sem consentimento, como no assédio em transportes públicos, e também o receio comum, ainda que em proporções diferentes, de caminharem sozinhas na rua à noite. Na versão masculina experiencia-se um medo de ser assaltado, ao passo que no caso feminino, um medo puro, tanto de dia como de noite, de ser importunada sexualmente, seguida até casa, assaltada, enfim, uma multiplicidade de violências. Ainda sugerem formas de atuar, mecanismos de defesa e proteção, aos quais já recorreram.

Melanie “Eu estava ali e tipo ele tocou-me no braço e pediu-me para eu me levantar (...) E eu levanto-me, ‘tás a ver? E ele obrigou-me a sentar ao lado dele e depois fez-me todo um questionário. Onde é que eu morava, como é que me chamava, quantos anos é que eu tinha, quem eram os meus pais, onde é que eles trabalhavam,... Juro-te, eu só ligo à Florbela, (...) a inventar uma história do caralho só para ele se calar e não ter de falar comigo (...) Ainda por cima, o meu caminho de autocarro é de 40 minutos com o gajo ao meu lado... Ui, que cagaço, juro-te... Nunca passei tanto medo.”

Augusto “Então eu vou, e estávamos a andar e etecetera, do nada... (...) Do nada, aparece um carro, com p’raí 5 pessoas lá dentro, começam a abrandar... Eu e o meu amigo, todo borrado, tipo, ‘Vamos ser roubados, vamos ser roubados’, e eu ‘Não foques neles. Continua. Se eles pararem, damos o bazo, começamos a correr, se não, oh pah, continua. Não olhes para eles, nem nada.’ (...) Os gajos estavam tipo a olhar para nós como quem ‘Ei, chavalos para roubar’. Mas depois os gajos estavam assim a abrandar e cagaram e continuaram. Mas, mesmo assim, nós continuamos borrados no caminho para casa, porque a qualquer momento eles podiam voltar atrás.”

Carolina “Bastou... Quê... Duas pessoas. Dois homens velhos passar por nós e ficaram assim a olhar para mim. Eu olho para trás... Não olho bem para trás - visão periférica - foram o caminho todo, até deixarem de nos ver, a olhar para mim. E é que passaram mesmo rentinho a mim e nem disfarçaram. Não disfarçaram. Eles ficaram assim, a olhar diretamente.” (áudio, 10/02/2022)

A partir desta troca de testemunhos, constroem uma história realista e com a qual, lamentavelmente, qualquer mulher se consegue identificar.

Carolina “Então, uma rapariga vai no comboio ter com os amigos, para ir a uma festa. São 11 da noite. E, antes de irem para essa festa, vai para uns bares beber, sem aquecer, com os amigos. E, entretanto, ela vai para o bar, bebe uma bebida nessa discoteca... E a bebida estava drogada, minada, o que vocês quiserem. Ela começa a sentir-se um bocado tonta e vai embora.”

Melanie “Ela apercebe-se que se perdeu dos colegas, das pessoas com quem vinha, e que estava realmente confusa e tonta, etecetera.”

Carolina “Então tenta encontrar uma forma de ir para casa. Para mal dos seus pecados, os transportes públicos do sítio ‘tavam vazios, desertos, e passavam muitas poucas pessoas... E eram 4 da manhã, e podemos dizer que ela foi assediada bastantes vezes. Dentro do autocarro, fora do autocarro, a ir para casa,...” (áudio, 10/02/2022)

Esta narrativa partiu, como os próprios elementos do grupo afirmam, de vivências pessoais em que já sofreram este tipo de importunação ou assédio sexual, em algum espaço público. A questão da adulteração de bebidas alcoólicas advém da urgência de alertar para este tipo de crime, cada vez mais perpetrado em contextos de diversão noturna, mormente em contexto universitário, de festas acadêmicas.

Valentino “Isto é uma história... Realista.”

Melanie “Nós partimos pela ideia de vivências, ou seja, coisas que já nos possam acontecer a nós.”

Carolina “Nós olhamos para cada imagem e dissemos ‘Olha, por acaso, esta imagem faz-me lembrar aquele momento...’ ”

Melanie “Aquele acontecimento. Partilhamos as coisas que nos atormentam, que, se calhar, mexem mais connosco, com as nossas experiências pessoais, e decidimos criar uma história que se aproximasse a nós. Se calhar, não tão poética...”
(áudio, 10/02/2022)

Inevitavelmente, depois da narração, somos lembrados do papel crucial des *bystanders*, ou seja, des potenciais aliados. Tal surge pois são estas pessoas que se cruzam connosco na rua, es nosses vizinhos, es docentes, as pessoas funcionárias em escolas, - qualquer pessoa que tenha dentro de si um potencial de ajuda - poderiam, e deveriam, intervir e aliar-se à vítima em situações de violência, fosse violência sexual, violência no namoro ou violência doméstica. Es *bystanders* deveriam ser o foco das nossas atenções numa peça ou cena de TO, pois são elus que podem impulsionar a mudança, a partir da forma como agem face a uma situação semelhante à descrita supra. Isto porque a vítima já é vítima, ou seja, não lhe podemos exigir nada, muito menos que se revele, defenda ou eleve a voz. Por seu turno, «É o papel das outras pessoas que estão à volta, o que é que elas poderiam ter feito... E não o fazem», como menciona a curinga (áudio, 10/02/2022).

Grupo 3: Silenciamento

Foto 19 Photovoice



Foto 20 Photovoice

Sofia “Vai voltar o ciclo todo de novo. A filha vai casar, se calhar vai sofrer as mesmas coisas que ela, porque o problema continua a ser pressionado pela sociedade. E pronto, depois isto torna tudo um ciclo, outra vez.” (áudio, 10/02/2022)

O último grupo a apresentar o seu trabalho explora a violência invisível, aquela que não é tão evidente, uma que não decorre, necessariamente, da violência física, mas antes da psicológica, com as estratégias de controlo do agressor que se traduzem num isolamento da vítima face à vida em sociedade e as relações interpessoais adjacentes, anulando a sua identidade. Assim, a vítima, ao invés de uma morte física, tem uma “morte social”, como analisa uma das ouvintes da história.

Matilde “Começa com uma jovem, que se chama Amélia, que se quer casar com o António. E ela casa-se com o António, sem saber que é uma daquelas pessoas que não se nota, à primeira vista, que tem várias dentro dela - várias personalidades. A Amélia é uma pessoa que é muito livre, e gosta da sua liberdade, e nunca pensou que ia perdê-la, ao casar com o António. Mas, ao longo do tempo, a sociedade começou a criticar isso, porque, normalmente, num casal, tem-se sempre a ideia que alguém perde a liberdade e que, nomeadamente, é a mulher. E, então, tornou-se cada vez menos a liberdade da Amélia. A sociedade pressiona o António, ou seja, ‘tu é que tens controlo na Amélia’, e ele oprime a Amélia. Oprime a Amélia e tirou-lhe aquilo que ela mais tinha e que mais defendia, que era a sua liberdade. E foi o que levou à morte, não física, mas à morte pior que podia existir para a Amélia, que era ficar sem liberdade. O silêncio que levou à morte que ela não contou a ninguém.”

Curinga “Perguntas ou comentários? O que é que vos fez pensar? Que ligações que se estabeleceram nos vossos cérebros?”

Íris “Há uma coisa que ela disse que, mais do que a morte física, esconde morte social, que a mulher, neste tipo de situação, acho que é mais dolorosa...” (áudio, 10/02/2022)

De forma a auscultar a perceção das/os jovens atrizes/atores sobre a incidência do crime de violência doméstica, que parece ser a violência representada nesta narrativa, e em que contexto ocorre, es alunes, em grande grupo, conversam sobre a possível trajetória de crescendo de comportamentos que impelem a violência doméstica. A título de exemplo, sugerem que, em sede de relação de namoro, já se iniciam comportamentos opressivos e violentos - mais psicologicamente - que podem ser preditores de perpetuação e intensificação da violência em contexto de casamento. Assim, enunciam a manipulação emocional como um comportamento abusivo muito presente nas atuais relações afetivas na adolescência, como o *gaslighting*, uma técnica de manipulação usada pela pessoa ofensora e que envolve uma série de tentativas para criar confusão na vítima, ao fazê-la questionar a sua perceção dos factos ocorridos, afetando o senso de realidade, a autonomia, mobilidade, identidade e suporte social da vítima (Sweet, 2019).

Curinga “Acham que isto ainda é presente na nossa sociedade portuguesa?”

Surgem vários “Sim”

Curinga “Vocês observam isso em pessoas concretas?”

Florabela “Pode ser que até nem seja tão evidente, mas há comportamentos, o *gaslighting*, relações tóxicas e assim, ainda é muito presente. Mesmo. E é um bocado assustador, até. Esta coisa de não saber ser duas pessoas numa relação.”

Carolina “Eu, por acaso, lembrei-me de um exemplo de uma miúda, que ela, quando começou a namorar, o seu primeiro namorado, ela... Quando acabou com ele, ela não conseguia estar sozinha. Ela agora ‘tá sempre a namorar com pessoas diferentes, porque ela não consegue conviver com as pessoas, se não ‘tiver a namorar. Então, ela não sabe viver com outras pessoas, conhecer pessoas novas, ‘tar com os amigos, precisa sempre de um namorado.”

Florabela “Ou mesmo o exemplo das pessoas que, quando começam a namorar, muitas vezes, deixam os amigos... É um bocado essa coisa da identidade não existente.”

Melanie “Têm sempre as mesmas opiniões que a outra pessoa, começam a ser tipo pequenas cópias de comportamentos e de pensamentos que a outra pessoa e, sei lá, não sabem discordar com ela. Coisas assim.”

Curinga “Isto não é, necessariamente, num casamento, não é?”

Vários “Não, não” (áudio, 10/02/2022)

Resgatando a questão da perpetuação da violência, desde a adolescência até à idade adulta, referem que o isolamento social, instigado pela manipulação psicológica perpetrada pelo elemento agressor, ocorre com es jovens, o que es leva a internalizar, desde cedo, estes comportamentos

abusivos como algo inerente (e normal) a uma relação afetiva. Esta internalização da violência pode conduzir, com efeito, à replicação de táticas abusivas em relações futuras.

Curinga “E depois é aquilo que vocês terminam a história, que ela não disse a ninguém. Não foi procurar ajuda, não foi encontrar os tais aliados que podiam ter permitido que a história desenrolasse de outra forma.”

Valentino “Eu acho que chega a um ponto em que a pessoa acho que aceita isso. Ou seja, nem vê o problema.”

Carolina “Se calhar é o melhor para mim. Ele só quer o melhor ou ela só quer o melhor para mim, então pronto.”

Melanie “Ou então até nem dão conta do quão tóxico é.”

Matilde “Isso acontece ainda mais nos jovens que é ‘Ah, se calhar, um relacionamento é suposto ser assim.’ ” (áudio, 10/02/2022)

É importante frisar, como es alunes fizeram, que comportamentos manipulativos e violentos não são exclusivos das relações românticas, podendo ser reproduzidos, em semelhante ou igual medida, no seio familiar e nas dinâmicas de relações de amizade. No fundo, em qualquer situação, a violência deixa a sua marca.

Carolina “Ou até mesmo amizades. Tipo, conheces uma pessoa, essa pessoa não gosta dos teus amigos, e pronto. Não gosta dos teus amigos e tu deixas de ‘tar com as pessoas, só porque aquela não quer.”

Íris “Isto também faz-me lembrar a relação que se tem, às vezes, com os pais, de também de existir esta proibição de coisas e fazer com que os filhos se tornem, às vezes, eles próprios e procurarem caminhos que eles queriam que eles seguissem. O problema é isso, é a pessoa não ter critério.”

Florabela “Sim, mas eu acho que isso é como tudo, que eu acho que tudo vem de trás, ou seja, vem de uma educação específica e uma educação própria, que já vem de há muito tempo, então acaba por se tornar um ciclo. Não acho é que esteja certo, mas que existe, existe.”

Curinga “E é também, muitas vezes, recíproco, ou seja, as relações tóxicas não afetam só um dos elementos, afeta os dois. Eles constroem-se e contaminam-se um ao outro. E não é, necessariamente, só a rapariga que é vítima dessa situação.” (áudio, 10/02/2022)

Quando questionades sobre o processo de construção desta história, é com sabor agridoce que admitem que criaram quase num estalar de dedos, de tão familiarizadas que estão com este tipo de violência. É uma constante na nossa sociedade, ainda que ocorra dentro de quatro paredes, e que, por esse mesmo motivo, é aceite como algo inevitável.

Curinga “Impressões do grupo? Como é que foi fazer isto e como é que chegaram a esta história?”

Matilde “É triste, mas não foi difícil...”

Valentino “Pois, o problema é esse...!”

Florabela “O triste é que seja tão fácil.”

Carolina “Sim, tão fácil ver estas imagens e fazer uma história assim” - estala os dedos.

Matilde “Foi mais difícil escolher o nome, Amélia e António, do que fazer a história.”

Curinga “E porque é que acham que isso acontece? Porque é que foi assim?”

Matilde “Porque é um presente.”

Madalena “É uma realidade.”

Carolina “Acho que é uma coisa que acontece com frequência e as pessoas, ok, vêm aquilo, não que é normal, mas já sabemos. Nós sabemos que aquilo acontece. Por isso é que é tão fácil toda a gente olhar para as fotos e dizer ‘Ok, isto aconteceu aqui e depois aqui, aqui e aqui, e acabou assim’, porque é isto que acontece.”

Matilde “O problema é a aceitação disso...” (áudio, 10/02/2022)

Neste laboratório, porém, o intuito é aceitar que estas violências existem, mas pegar nessa aceitação e transformá-la em ação concreta para combater e lutar contra este flagelo.

Curinga “A aceitação e a transformação. Que é aquilo que nós logo vamos começar a pensar. Logo e na próxima semana. Como é que nós procuramos estratégias para combater, para lutar contra isto, que é o que nos traz aqui hoje e na próxima semana.” (áudio, 10/02/2022)

A segunda parte desta sessão destinou-se, essencialmente, à preparação do Fórum. Nesse sentido, procurou-se, primeiramente, explicar a dramaturgia do TF, de forma a evidenciar as dinâmicas tão particulares deste formato e, em segundo lugar, construir as cenas que seriam apresentadas e debatidas.

- **Posso entrar?**

Para este exercício devem formar pares, sendo que cada par é uma porta, e uma pessoa deverá ficar no meio do círculo de “portas”. Esta pessoa terá de questionar “Posso entrar?”, no entanto, as “portas” têm sempre de dizer que não, argumentando o porquê. Neste processo, os elementos que compõem cada porta podem trocar olhares e trocar de pares, de forma a criar uma brecha de oportunidade para a pessoa, que está isolada, entrar. A pessoa que está como *outsider*, quando chegar ao expoente máximo de rejeição e frustração, pode erguer o punho e gritar “Revolução!”. Ao fazê-lo, todes têm de trocar de par, de forma a que a pessoa “oprimida” possa ser substituída por outra, num jogo do acaso.

Surgem argumentos como «tens o cabelo demasiado curto»; «não gosto dos teus colares»; chegando algumas argumentações a emanar hipocrisia, ao serem indicadas características que são comuns à “porta” que as refere, como, por exemplo, «Não gostamos de camisolas verdes», sendo que também estão vestidos de verde. O que só revela o quão absurdos podem ser os argumentos apresentados por figuras opressoras.

Teatro-Fórum e Dramaturgia do TF

Para podermos avançar, plenamente, para a construção do Fórum, é essencial entender a dramaturgia que lhe está subjacente. Para tal, a curinga esboça diagramas (visíveis nas fotos abaixo) que transcrevem os fatores-chave do TF (foto 21), bem como as camadas de opressão que existem na nossa sociedade (foto 22).

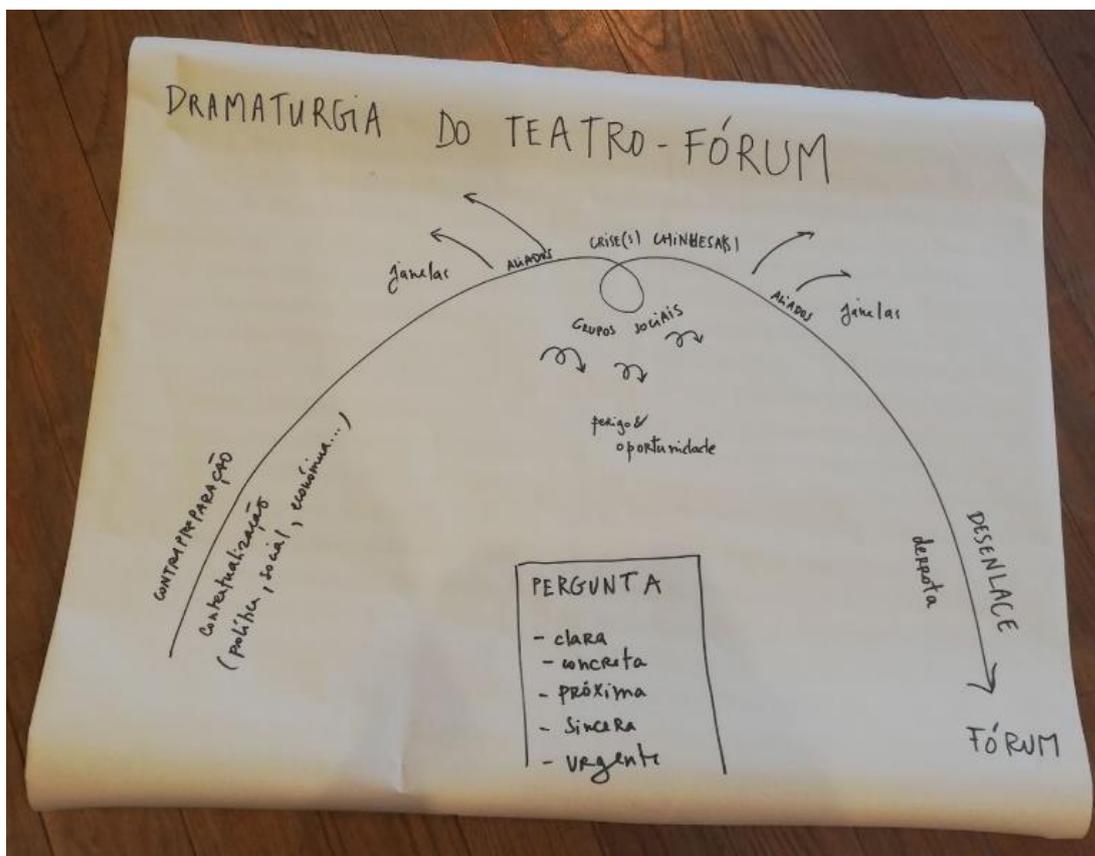
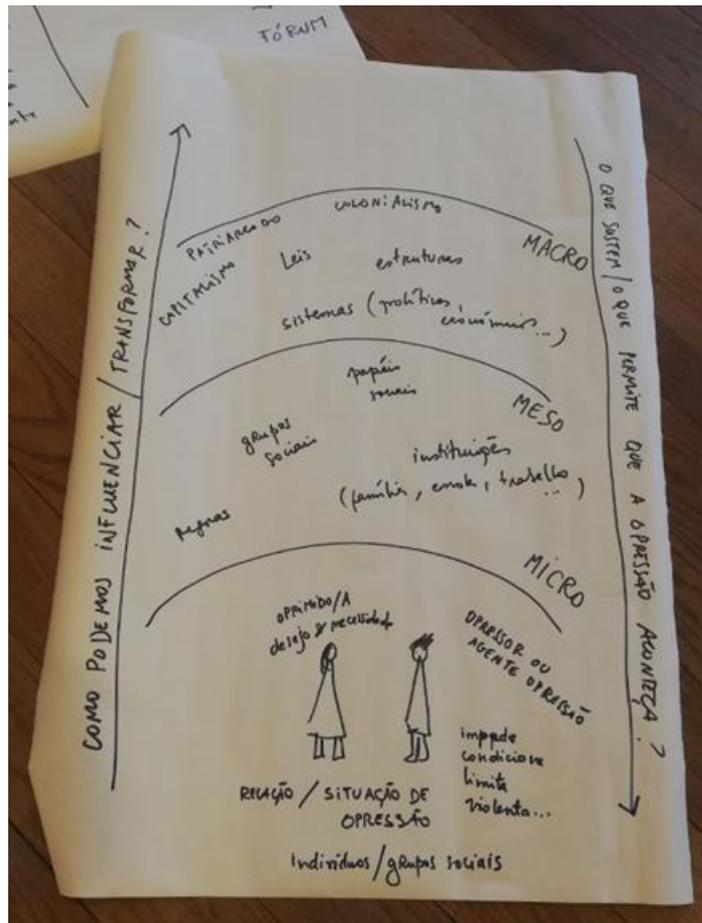


Foto 21 Dramaturgia TF

Na sua explicação, a curinga faz alusão ao facto de qualquer cena de Fórum ter de incluir uma derrota e, aqui, reforça o papel crucial dos aliados nesta narrativa, pois são eles que podem e devem ajudar a contornar a opressão. Para possibilitar o TF, é essencial existirem pessoas fora do processo de criação de cada peça e, nesse sentido, decide-se convidar as turmas do 1º e 2º anos do curso para assistirem à apresentação e, com efeito, serem público *espect-ativo*. Para que a cena funcione, é essencial construí-la com base num tema e numa história que nos sejam próximos e que envolvam agentes de opressão, que podem ser individuais ou estilo personagem-tipo que representa um todo, como refere a curinga, «As pessoas não são opressoras, têm relações de opressão» (d.c., 10/02/2022), ou seja, instituições possuem agentes de opressão que são canais de opressão.

Foto 22 Camadas de Opressão



Assim, a opressão tem vários níveis: o micro, que compreende a situação ou relação de opressão concreta, entre a pessoa oprimida - que deseja e tem necessidades - e a pessoa agente de opressão - que impede, condiciona, limita e violenta -, ocorrendo estas dinâmicas no seio dos grupos sociais; meso, que abrange as instituições (família, escola, trabalho,...), os papéis sociais, as regras e os grupos sociais que as dinamizam; por último, o macro, que comporta o capitalismo, o patriarado, o colonialismo, as leis, as estruturas, os sistemas (políticos, económicos,...), ou seja, a opressão estrutural que afeta todos os outros níveis. Estas camadas, ou níveis, são aquilo que sustenta e permite que a opressão aconteça e se perpetue.

Este entendimento dos níveis de opressão permite-nos perceber como podemos influenciar ou transformar a sociedade, a partir da base, ou seja, a partir do nível micro, em que agimos diretamente nas nossas relações interpessoais, influenciando as regras, a perceção dos papéis sociais - nível meso - e, quiçá, dismantlar o sistema estrutural opressivo - nível macro.

Foto 23 Explicação TF



Após esta breve contextualização, é chegado o momento de escolher os temas que irão ditar o desenlace da cena.

Quando questionadas, abertamente, sobre que problemas suscitaram mais interesse e sentido de conexão, todes fazem várias sugestões que vão sendo

escritas em recortes de papel de cenário e que são, posteriormente, espalhados pelo chão, de forma a que cada alune se coloque próximo do tema que gostaria mais de trabalhar. Em termos de temas, surgem 8 que remetem para as conversas tidas anteriormente, durante e após os *joguexercícios*: a perda de identidade/liberdade (lembra a história da Amélia e do António); o assédio online; a violação (presente na história do grupo 2); violência no namoro (conversa após a apresentação da história da Amélia); assédio (já explorado na história do grupo 4); objetificação da mulher (patente em conversas ao longo das sessões 1 e 2, bem como na história criada pelo grupo 2); a pressão social (muito falada neste processo de laboratório e traz à memória a história da Apneia); e, também, a discriminação sexista.

De entre os temas apontados, não sendo possível trabalhar diretamente com todos, os selecionados foram a violação, a objetificação da mulher e a pressão social, visto que foram aqueles que aglomeraram mais alunes em seu redor. Assim, formam-se, democraticamente, três grupos, dando-se ainda a possibilidade a quem estivesse noutros temas que não foram selecionados, de se juntar ao grupo, de entre os três, que possua um tema com que também gostasse de trabalhar. Antes de prosseguir, foi necessário que a curinga alertasse o grupo que iria trabalhar sobre “violação” para o facto de que, em cena, não se assumia, de forma alguma, o papel de vítima, porque tal se considera uma dupla vitimação, ao se correr o risco de expor possíveis vítimas a tal vivência novamente. Ademais, ressalva que não é função da vítima arranjar soluções, porque é vítima.

Escolhas e indicações feitas, foi hora de pôr mãos à obra cénica, em que cada grupo deve debater, internamente, a razão porque escolheram aquele tema. Nesse sentido, poderão partilhar experiências numa lógica de se protegerem individual e mutuamente, ao não colocarem ninguém

numa situação desconfortável durante a construção da cena e do momento Fórum. Num primeiro momento, esta história deve ser construída através de imagens estáticas - 5 *frames* da cena, idealmente - e, só na próxima e última sessão, é que se daria mais poderes às imagens – palavra e movimento.

- **Grupo 1 - Violação | Partilha não consentida de fotos íntimas**

«pessoas normais não concordam com isto.» (d.c., 10/02/2022, **aluna**)

No processo criativo, o grupo acaba por enveredar por outros caminhos, explorando a violação da privacidade através da partilha não consentida de fotos íntimas, que foi um tema já trazido na primeira sessão. Aqui, mais evidentemente que nunca, nota-se que “Brincadeiras são aprendizado” (Boal, 2009, p. 62), na medida em que todos os *joguexercícios* foram importantes para o processo de (des)construção, trazendo e criando motivos centrais, como se estivéssemos perante um teatro musical estilo *Hamilton* (2015), em que existem certas sonoridades e versos presentes em todas as músicas, de forma a remeter para simbolismos específicos e funcionando como premonições para arcos e destinos das personagens envolvidas.

No produto final, apresentam 5 imagens que retratam um rapaz que recebe, num *chat*, uma fotografia íntima de uma colega de escola (sem consentimento), sem ter requisitado tal conteúdo. Ao considerar aquela partilha errada, tenta procurar possíveis aliadas que o auxiliem a denunciar esta situação e a ajudar a vítima. Porém, esta epopeia é em vão, pois as pessoas a quem pede ajuda acabam, ora por querer ver a foto, ora por não se importarem, pois consideram não ser uma preocupação sua. Terminando com o protagonista sozinho nesta luta.

Ao questionar, a quem assistia, sobre o que poderia estar a ser tratado nesta sequência de imagens, rapidamente todos demonstram ter “lido” a mesma história, ficando bastante clara a problemática e as personagens, faltando apenas explorar, na sessão seguinte: de onde vem a fotografia? Anda a circular em mais sítios? É um ato isolado?

Melanie “Basicamente, ele recebeu a *nude*, e achou aquilo errado...”

Curinga “Mas por parte de quem?”

Melanie “Por parte de um amigo, que recebeu e mandou para ele. E ele ficou tipo ‘Eu não quero isto... Não é correto’. Então, tentou procurar ajuda em diversas pessoas que disseram tipo ‘Olha, isso não é nosso problema’...”

Curinga “As pessoas com quem ele vai falar são todas colegas de escola?”

Noah “Alguns pareciam ser colegas de escola... Outros desconhecidos que, simplesmente, viram.” (áudio, 10/02/2022)

Foto 24 Grupo 1



Foto 25 Grupo 1



Foto 26 Grupo 1



Foto 27 Grupo 1



Foto 28 Grupo 1



As cinco imagens construídas e apresentadas pelo grupo 1 – um processo de começar sozinho e terminar, igualmente, sozinho.

- **Grupo 2 - Objetificação da mulher | Violação**

Foto 29 Grupo 2



Foto 30 Grupo 2



Foto 31 Grupo 2



Foto 32 Grupo 2



Foto 33 Grupo 2



Carolina “É como comprar uma fruta. A ver qual é que está melhor.”

Patrícia “Em todos os campos a mulher é sempre vista da pior forma.”
(d.c., 10/02/2022)

Como ponto de partida, este grupo procurou retratar uma situação de violação derivada da adulteração, por parte do ofensor, da bebida da vítima, e os efeitos nefastos deste crime. Com efeito, recriam uma gravidez involuntária e a vida da protagonista como mãe solteira, com tudo sobre os seus ombros. No que toca à protagonista, o grupo foi alternando a pessoa que a

interpretava, o que acabou por gerar alguma confusão e dificuldade em conectar as imagens umas com as outras. Nesse sentido, como melhoria, sugere-se que se mantenha sempre a mesma pessoa a interpretar a protagonista.

Carolina “A primeira imagem é muito importante, porque é só uma pessoa, ali, do nada, sem fazer nada, sem dar qualquer tipo de sinais, sozinha ali, ponto. O porquê de mudarmos é que não importa o que és, da altura que és, se tens mamas grandes, não interessa. Pode acontecer a qualquer uma.” (áudio, 10/02/2022)

Apesar de o conceito ser muito interessante, mesmo com breve diálogo, não fica perceptível esta intenção e, por esse motivo, o grupo decide trabalhar de uma forma mais clara.

- **Grupo 3 - Pressão social - Papéis de género**

Foto 34 Grupo 3



Foto 35 Grupo 3



Foto 36 Grupo 3



Foto 37 Grupo 3



Esta cena, ainda sem “superpoder” de palavra ou movimento, torna tudo claro. Tódes es que assistem compreendem que se trata de um jovem que quer dançar ballet, tal como as suas irmãs. No entanto, o pai (principalmente) e a mãe, não apoiam o desejo do filho e, por esse motivo,

incitam a que ele jogue futebol ao invés de dançar ballet. Nesta história, com imagens simples e numa sequência lógica, estão claramente refletidos os papéis de género expectáveis de serem incorporados pelo género masculino, neste caso, por um rapaz jovem, bem como a pressão familiar e o ónus que é depositado nos filhos para corresponderem às expectativas da família.

Carolina “O menino está a fazer ballet com as irmãs e os pais não gostaram nada do que viram, porque ele é rapaz, então ele foi obrigado a ir para o futebol. E aí a família ficou feliz, porque é onde o menino deve ‘tar.’”

Curinga “O que é que, de acordo com a dramaturgia do Teatro-Fórum que vos falei, poderia faltar nestas cenas?”

Valentino “O *bystander*?”

Curinga “Ver quem também podia ser um possível aliado, não é?”

Vários “**Sim, sim**”

Curinga “Pode faltar que este rapaz se mova em mais mundos para além do mundo familiar. Então, ter um momento ora com professor ou professora, ou um momento com colegas, qualquer outra situação, noutros grupos sociais. Que não deixemos só na família, porque se ficar só na família, só temos aquele pai opressor e esgota a nossa ação. Mas acho que ‘tá extraordinariamente claro. Não é muito comum vermos uma história em que se percebe perfeitamente o que se passa aqui e isso é ótimo. (...) Pode ser ele com a professora de dança, por exemplo, mas também pode haver uma situação em que seja ele só com a mãe e, depois, com a mãe e o pai, para se notar a diferença. Percebermos que, quando ‘tá com a mãe, a mãe até é bastante mais liberal; se ‘tiver os dois, já ela também é intimidada pelo pai.” (áudio, 10/02/2022)

Esta sessão encerra-se com as conversas em grande grupo sobre as cenas criadas, de modo a criar um fio condutor para concretizar o Fórum na próxima sessão - limar arestas e dar imagem (completa), locomoção e palavra às cenas - sempre com a questão “como resolver?” (aquele problema) em mente, que terá de procurar ser resolvida pelos/as espectadores/espectadoras, que terão esse papel primordial na terceira e última sessão.

«Reflexões: sinto-me como se tivesse saído de uma sala de cinema, depois de ver um filme tipo o *Mother!*. Confusão, controvérsia, pensamentos estilhaçados, meia aérea e desconectada do momento atual, como se ainda ocupada pelo momento já passado do Laboratório...» (d.c., 10/02/2022)

| 3ª Sessão - 15 de fevereiro de 2022 |

Por fim, chegamos à última sessão, que foi, inteiramente, direcionada para a dinamização do Fórum. Para apurar o que mais poderia ser construído e aperfeiçoado nas três cenas já delineadas na segunda sessão, a manhã foi dedicada à utilização de técnicas de ensaio para trabalhar e adensar as personagens e, conseqüentemente, a narrativa. Realça-se, como ponto de partida, que no TF só se substituem os protagonistas, tendo, por isso, de se enriquecer os argumentos e

posicionamentos opressivos das demais personagens - opressoras e aliadas. Esta manhã foi, de facto, intensiva, mas todo o trabalho e esforço valeram a pena, no final do dia.

- **Estátuas**

Retomando um exercício da primeira sessão, espalhadades pela sala, têm de criar estátuas alusivas às suas personagens e, quando a curinga der o comando, devem criar monólogos, improvisados, que reflitam sobre os desejos e querereres da personagem. Com isto, instala-se uma cacofonia de vozes, sobrepostas e acumuladas, a preencherem todo o espaço. De entre a azáfama, a curinga diz “STOP!”, para que todes silenciem, e toca em personagens específicas, uma a uma, para apenas se ouvir, isoladamente, cada monólogo.

«Não percebo porque é que eu posso dançar ballet, mas o meu pai não deixa o meu irmão dançar. É injusto.» (d.c., 15/02/2022, irmã do protagonista da história sobre a pressão social)

Desta forma, reparam-se possíveis incoerências nas personagens, dado que ficam mais claros os desejos e vontades de cada uma delas. Em suma, vai-se conferindo mais profundidade à história individual de cada personagem, que possui um papel interventivo em cada cena.

- **Interrogatório às/aos protagonistas**

Neste exercício, os elementos do grupo têm de interrogar a/o protagonista, podendo ir desde a sua idade até à relação familiar, amigas, etc. Tudo isto para dar camadas à personagem. Um simples nome possibilita intensificar a relação empática com a personagem, tornando-a mais real, credível, próxima. Assim, dão personalidade às personagens, com muito improvisado.

- **“Sim, mas...”**

Este exercício serve, sobretudo, para perceber os argumentos e as estratégias utilizadas por agentes de opressão: manipulação, distração, vitimização, inversão de papéis, etc. Em pares, uma representa a pessoa oprimida e outra um agente de opressão, devendo o oprimido apresentar argumentos válidos a que o agente de opressão tem de responder, sempre, com “Sim, mas...”. Em suma, este exercício, em pouco tempo, traduz-se em frustração pura. Não obstante, é extremamente útil para a construção dos antagonistas, que devem fazer uso das estratégias de argumentação explanadas pela curinga. Além de terem utilidade para as cenas de TF, poderão servir para os alunos na “vida real”, quando se cruzarem com alguma figura antagonista. As estratégias passam por “desviar o assunto”; reverter os papéis; desculpabilização/manipulação; empurrar a culpa para os outros; justificar com argumentos inválidos; vitimização; apelar aos sentimentos; justificar com ordens superiores; desvalorizar a situação; desresponsabilização; acusação; dizer que a pessoa está “maluca” - *gaslighting*. Desta forma, o protagonista tem de

argumentar e as antagonistas têm de contra-argumentar com frases passíveis de serem adicionadas ao Fórum, nas falas das personagens e, também, quando alguma espectadore quiser tomar o lugar de protagonista.

No grupo que está a trabalhar em torno da partilha não consentida de fotos íntimas, surgem argumentos por parte de uma das alunas que disseminam a foto como, «Sim, mas... A essência da vida é a partilha» (d.c., 15/02/2022). No grupo que explora os papéis de género, surge, por parte do pai, «Sim, mas... Eu sou o teu pai e quero o melhor para o teu futuro» (áudio, 15/02/2022). Já no grupo que retrata o crime de violação, quando confrontam uma antagonista, que é, supostamente, uma professora ou psicóloga de escola, sobre a atitude do ofensor, surgem argumentos muito interessantes,

Protagonista “Tu achas, então, só porque ele tem boas notas, é muito simpático na escola, que ele não é capaz de abusar uma rapariga inconsciente, durante uma festa?”

Antagonista “Sim, mas também não tens de ficar assim tão afetada. (...) Sim, mas... Tinhas de ter mais cuidado à volta dos rapazes...”

Protagonista “Eu é que fui sexualmente abusada e tu ‘tás-me a dizer que a culpa é que é minha? Que devia ter cuidado?”

Antagonista “Sim, mas... Tu és uma menina e ele é um rapaz, sabes como são as coisas na noite... Eles são rapazes... Sabes como é que eles são... (...) Usa roupa em condições... Não podes beber álcool e andar a provocar os rapazes... Eles estão com as hormonas muito aos saltos...” (áudio, 15/02/2022)

Por último, faz-se um ensaio completo, antes do Fórum, das máquinas de violências e desigualdades de género (criadas na sessão anterior), que servirão de pré-fórum para introduzir os temas estruturantes, e também as cenas de TF, já com diálogos breves incorporados e movimento mais fluido de transição de cena para cena. Para aprofundar o ensaio, utiliza-se a técnica de ensaio com “monólogo interior”, em que, enquanto levam a cabo a peça, a curinga diz “STOP” e, ao tocar em cada personagem, esta deve verbalizar o seu monólogo interior que pode não ser coerente com as ações que está a perpetrar, naquele preciso momento da história. A segunda técnica de ensaio é o “Telegrama”, que consiste em cada personagem poder apenas dizer uma palavra em cada fala que tenha, acelerando a apresentação da peça.

Devido ao tempo reduzido para apresentar o Fórum às duas turmas do 1º e 2º anos, decide-se que, na primeira turma, será apresentada a máquina das desigualdades de género (caixa de música) e a peça sobre a pressão social e os papéis de género (ballet) e, na segunda turma, apresentar-se-á a máquina das violências de género (casais) e as peças sobre a partilha não consentida de fotos íntimas e a violação.

Teatro-Fórum



Foto 38 Uma das turmas em *espect-ativa*

Neste momento, em ambas as turmas, contextualizou-se o porquê de ali estarmos e em que consiste o TF. À semelhança do sucedido com a turma de 3º ano com que trabalhamos diretamente, também estas duas turmas não tinham tido contacto com o TO, juntando mais uma folha branca a este processo. Também, para aquecer es alunes, dinamizaram-se breves exercícios de grupo.

Na primeira turma, do 1º ano do curso, apresenta-se a caixa de música que toca a balada dos papéis de género, com imagens estereotipadas daquilo que “deve ser” a representação de feminino e masculino.

Logo de seguida, a peça que, na sua forma final, mostra o protagonista a pedir às irmãs para participar no ensaio de ballet, no entanto, adicionalmente ao primeiro rascunho da peça, temos uma irmã como aliada que, prontamente, ajuda o irmão a fazer algumas posições próprias da modalidade, ao passo que a outra irmã se apresenta como antagonista, ao advertir o irmão (foto 39),

«Se eu fosse a ti, não ficava aqui. O pai não vai gostar nada e eu muito menos. Se começares a dançar ballet, os meus amigos vão começar a gozar contigo e comigo... Não faz sentido.» (vídeo, 15/02/2022)

Foto 39 Cena Ballet



Foto 40 Cena Ballet

Depois deste primeiro impacto, o protagonista, o “Pedro”, tenta conversar com a mãe (foto 40), questionando se pode dançar ballet, ao que ela responde,

Mãe “Por mim podes... Mas tens de falar com o teu pai... Se ele disser que sim, tudo bem.” (vídeo, 15/02/2022)

À mesa, durante o jantar, o “Pedro” tenta conversar com o pai (foto 41), questionando se pode dançar ballet, sendo logo confrontado com

Pai “Vira mas é homem! Deixa lá o ballet para as tuas irmãs.” (vídeo, 15/02/2022)



Foto 41 Cena Ballet

Bloqueando, como figura opressora, qualquer brecha de diálogo. O protagonista, na tentativa de concretizar o seu desejo, vai à palavra com a professora de ballet, a qual diz que não há qualquer problema em fazer uma aula experimental “hoje”, porém, para prosseguir com as aulas, tem de preencher uma ficha de inscrição assinada pela mãe e pelo pai, dado que ele é menor de idade. Iniciada a aula (foto 42), para desespero do protagonista, a mãe e o pai aparecem em cena, a levar as filhas/irmãs à aula, e, o pai, com um tom autoritário, instrui o filho a ir para casa. Na

saída, dois elementos masculinos ridicularizam o protagonista por estar a sair de uma aula de ballet. A peça termina com o “Pedro” a ser obrigado a participar num treino de futebol. Nas palavras do pai,

Pai “Se tens assim tanto tempo livre, vai jogar futebol.” (vídeo, 15/02/2022)



Foto 42 Cena Ballet

Terminada a apresentação, conversa-se com es alunes que assistiram, sobre a história ali trazida. Surgem testemunhos de histórias semelhantes. Uma aluna refere que, quando tinha aulas de ballet, tinha um colega que ganhou uma bolsa de estudos na modalidade, mas que, por ser rapaz, a mãe e o pai não o deixaram usufruir a oportunidade; outra partilha que tinha um colega que socializava maioritariamente com raparigas e que, por esse motivo, era alvo de bullying por parte dos colegas rapazes; outra aluna conta que um amigo dela, que também praticava dança, entrou em depressão, porque “os próprios pais não o apoiavam” (vídeo, 15/02/2022); mais uma aluna refere que, na sua escola antiga, as raparigas não podiam praticar karate, ao passo que os rapazes não podiam dançar ballet; um aluno partilha que, quando era mais novo e andava no ballet, sofria de bullying por parte de colegas de turma e pessoas em geral, felizmente, não por parte do pai e da mãe.

Curinga “Porque é que isto acontece?”

Vários/as “Estereótipos.”

Curinga “O que dizem os estereótipos?”

Aluna “O menino tem de passar aquela imagem de ser macho, de ser forte, ter autoridade, e a menina tem de ser mais vulnerável, mais frágil...”

Curinga “E onde é que nós aprendemos esses estereótipos?”

Vários/as “Na sociedade... Na escola.”

Aluna “Eu acho que começa logo na primária, quando começam a separar os meninos das meninas para brincadeiras. Os meninos vão lá para fora jogar futebol e as meninas ficam na casa das bonecas.”

Aluna “Na família... Há sempre um tio, ali, que diz que as mulheres são para a cozinha e os homens para a sala.”

Curinga “Mas ainda acontece isso hoje?”

Vários “Sim”

Curinga “Quais são as consequências disso? Para o Pedro?”

Aluna “Poderá repetir o que os pais fizeram. Se ele tiver um filho, ele poderá fazer o mesmo que o pai lhe fez, porque ficou com um trauma.”

Professora “Porque nós aprendemos os estereótipos a partir dos estereótipos.”
(vídeo, 15/02/2022)

Analisando, especificamente, aquilo que o protagonista tentou fazer na peça, uma aluna refere que ele tentou enfrentar o pai, ao questionar o porquê de não poder dançar ballet, ainda que esta tentativa não seja frutífera.

Curinga “O que se podia fazer nesta situação para ele conseguir alcançar o seu desejo??”

Aluna “Falar com o pai.”

Curinga “Queres tentar?” (vídeo, 15/02/2022)

Aqui se dá a quebra entre palco e plateia, entrado a espect-atriz (segunda a contar da esquerda, na foto 43) para ocupar o lugar do protagonista. Com a sua intervenção, tenta abordar o pai na cena do jantar, ao dizer que gosta muito de dançar e tentando contrariar, com um discurso suave, que não se incomoda com a possível vergonha que pode advir de praticar ballet. Tentando chegar a um meio termo, a nova protagonista afirma que pode jogar futebol e dançar ballet, e “puxa” pelas possíveis aliadas - a mãe e a irmã.

Foto 43 Fórum Ballet



Pai “Eu faço isto para o teu bem.”

Protagonista “Não parece...” (vídeo, 15/02/2022)

Esta nova protagonista traz novas estratégias: negociar com o pai; insistência; apelar ao sentimento; falar calmamente. Apesar de não ter resultado, automaticamente, na cena, num contexto real, com insistência, poderia conduzir a algum resultado, adicionando, ainda, o apoio das possíveis pessoas aliadas. A espect-atriz refere, no entanto, que foi difícil ocupar o lugar do protagonista.

Outra aluna ocupa o lugar de protagonista, querendo contribuir com outra técnica, neste caso, o confronto direto, durante o jantar, como diz, «Quero discutir com todos» (d.c., 15/02/2022).

Esta nova atitude, no entanto, combate fogo com fogo, sendo a espect-atriz assertiva e revelando que o pai é preconceituoso e a mãe uma pessoa oprimida. Termina a cena com um ultimato, ao anunciar que vai sair de casa. No entanto, rapidamente, os e as demais espect-atores e espect-atrizes apontam problemas, como o facto de, num cenário real, esta estratégia não resultar. Bastando, por exemplo, atender-se ao facto de a pessoa protagonista ser menor de idade, logo, não iria ter condições para viver sozinha. Esta atitude combativa não deixa de dar um senso de esperança de emancipação perante situações deste tipo, sendo aprazível ver jovens com tanta vontade de “fazer acontecer” dentro de si, como expressa a própria aluna, «Acho que está dentro de mim estas coisas» (d.c., 15/02/2022).

Outra espect-atriz tenta de uma outra forma, puxando pela professora de ballet, como possível aliada, o que resulta na possibilidade de necessitar de apenas uma assinatura, de uma das encarregades de educação. De seguida, tenta abordar a mãe, apelando ao sentimento e pedindo para esta assinar a ficha de inscrição - esta estratégia resulta.



Foto 44 Fórum Ballet

A última intervenção, consiste em a nova protagonista falar com as irmãs (foto 44), pressionando e tentando desconstruir a conceção de “família feliz” que o pai quer manter, invertendo os papéis e fazendo-as questionar o seu gosto pelo ballet, por exemplo. Numa segunda tentativa, tenta falar com o pai e a mãe, mas não resulta.

Em tom conclusivo, retém-se que, para tentar contornar situações de opressão como as apresentadas, poder-se-ia fazer «trabalho de abelhinha, de ir polinizando as questões» (vídeo, 15/02/2022, curinga), em casa, na escola, com amigas, em todos os grupos sociais em que se circula, criando uma rede de apoio, principalmente na escola, como é entendido por todes es

presentes – estudantes e docentes. Para tal, como sugerido por uma aluna, poderia dar-se formação a profissionais de educação para que não se reproduzam estes estereótipos, numa lógica de prevenção. Neste sentido, uma professora da escola refere que, «Deve dar-se o exemplo e que não há problema absolutamente nenhum de um rapaz fazer ballet, a não ser acharem que há um problema» (vídeo, 15/02/2022).

Dado por encerrado este Fórum, trocam-se as turmas e dá-se palco ao 2º ano. Inicia-se a sessão com a máquina das violências de género, mais particularmente, nas relações de namoro ou afetivas, numa espécie de carrossel de comportamentos abusivos de controlo e violência (física e psicológica) - a qual é recebida com um conhecimento generalizado dos alunos, que assistem, sobre a problemática.

Para o Fórum, são apresentadas duas peças: primeiro, a sobre a partilha não consentida de fotos íntimas e, em segundo, a que revolve em torno do crime de violação. Desta forma, é deixado ao critério da turma qual a peça selecionada para fazer o Fórum propriamente dito, em que uma espect-atriz ou um espect-ator pode ocupar o lugar de protagonista. Apesar de apenas uma cena ser selecionada para fazer o Fórum, no final de cada apresentação, fez-se uma breve conversa sobre as situações que ali estavam retratadas.

Na sua versão final, a peça sobre a partilha não consentida de fotos íntimas, acompanha a história do “Rui”, que se depara com dois colegas da escola a verem e partilharem, fotos íntimas de outra colega, via online. Confronta os colegas, tentando alertar para a gravidade daquela situação,

Rui “Tu estás a partilhar com ele?! Mandaram-te isso a ti, não foi a ele. São coisas íntimas, são coisas privadas, não são para serem partilhadas! O problema não é a foto, é tu estares a partilhar a foto. Tu estás a partilhar uma coisa que foi partilhada entre ti e outra pessoa. Só duas pessoas.” (vídeo, 15/02/2022)

Foto 45 Cena Partilha

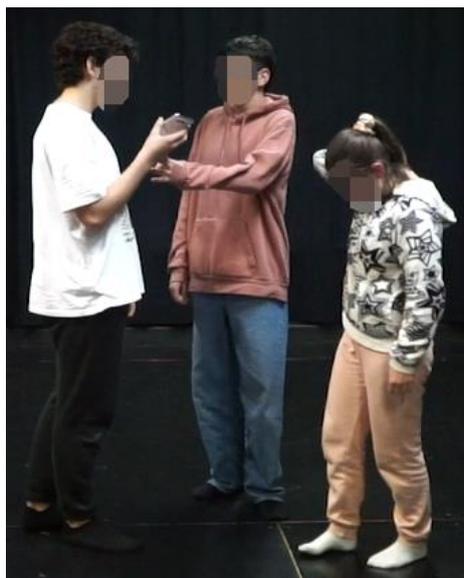


Foto 46 Cena Partilha

Sendo o apelo em vão, os antagonistas (foto 45) ainda tentam coagir o protagonista a ver a foto, o qual recusa (foto 46). Em seguida, o “Rui” tenta falar com um professor da escola (foto 47), para sondar a opinião de uma adulta sobre a melhor forma de agir e reportar esta situação. Porém, esta tentativa de contacto com uma figura de autoridade, não traz resultados, ao receber, ao invés, uma resposta com tom paternalista.



Professor “A rapariga é da escola?”

Rui “Não sei...”

Professor “Então, porque é que te estás a preocupar? Rui, ouve...” - enquanto lhe põe a mão no ombro - “Vai descansar, sai com os teus amigos, faz alguma coisa, aproveita. Não fiques a pensar nisso.” (vídeo, 15/02/2022)

Foto 47 Cena Partilha

Gradualmente, frustrado, o protagonista tenta falar com uma amiga e um amigo mais próximos dele (foto 48).

Rui “Qual é a vossa opinião acerca da partilha de nudes?”

Amigo "Epá... Boas..."

Amiga “Não, não é bom...” (vídeo, 15/02/2022)

Foto 48 Cena Partilha



Foto 49 Cena Partilha

Mal o protagonista contextualiza a situação, a conversa escala (foto 49).

Amigo (entusiasticamente) “Tens a foto?!”

Amiga “Não vais nada ver a foto...!”

Rui “Mas imagina que acontecia contigo?”

Amiga “Eu não mando nudes. Ela mandou, a culpa é dela. Não é contigo... Não tens de te preocupar com isso. Ela não tinha que mandar...Tens de desanuviar a cabeça...! Vamos tomar um café!” (vídeo, 15/02/2022)

Mais uma vez, ninguém parece dar o devido relevo à situação, nem es amigos que lhe são mais próximos. Derrotado, tenta, em último recurso, falar com a mãe (foto 50) que, à semelhança do professor da escola, lhe responde com indiferença, aconselhando-o a não se preocupar com o assunto, e que só haveria motivo de preocupação, se a foto que anda a circular fosse dele.

Mãe “Foste tu?”

Rui “Não, não fui eu.”

Mãe “Então, para que é que te estás a preocupar? Não estou a perceber.”

Rui “Ou seja, como não é teu filho, não é tua preocupação?”

Mãe “Se fosses tu, ‘tavas a ficar com o pêlo quente.” (vídeo, 15/02/2022)

Foto 50 Cena Partilha



No fim da peça, em conversa com o público, explora-se o facto de, num grupo enorme de pessoas, apenas uma se importar, enquanto que as demais apenas ficariam incomodadas e solidárias com a situação, se a foto partilhada sem consentimento fosse de alguém que lhes é próximo. Para além disso, assinala-se a culpabilização da vítima e o quão próxima da realidade é esta história, surgindo, no público, uma série de “dedos no ar”, a demonstrarem que conhecem histórias semelhantes. Numa última análise, entende-se que os discursos das pessoas antagonistas acabam por ser falaciosos ao demonstrarem uma incoerência face à situação, no sentido em que até consideram que é grave, mas não tomam nenhuma atitude concreta no sentido de denunciar o sucedido; e que, por outro lado, a raiz do problema podem ser as próprias redes sociais, que possibilitam a partilha deste tipo de conteúdo não consentido em grupos fechados, por exemplo. Por último, todos consideram que, se a foto fosse de um rapaz, as pessoas não teriam a mesma reação de humilhar, envergonhar e culpabilizar a vítima, como fazem quando se trata de uma rapariga.

Aluna 1 “Normalmente, se uma mulher mandar um nude, ela fica conhecida como uma prostituta ou assim...”

Aluna 2 “Se for um rapaz, é um ‘machão’.”

Curinga “Um rapaz, heteronormativo, cisgénero, certo?”

Vários “**Sim, sim.**” (vídeo, 15/02/2022)

Dando início à peça sobre assédio sexual e crime de violação, iremos incidir, mais detalhadamente, na sua análise, pois foi esta a peça selecionada para dinamizar o Fórum.

Foto 51 Cena Assédio



Foto 52 CA



Foto 53 CA



Em resultado final, esta peça retrata a história da “Rosa” (foto 51), que é convidada pelo “Jeremiah” (foto 52) para uma festa em casa de um amigo dele, aceitando prontamente o convite. Em confiança com as amigas (foto 53), prepara-se para a “noite da sua vida”, com roupa e maquilhagem à medida. Porém, quando lá chega, por entre danças e álcool, o “Jeremiah” adultera a sua bebida (foto 54). A peça desenrola-se com a protagonista a tentar convencer as amigas que o “Jeremiah” a violou e que não foi um envolvimento consentido, pois ela não estava ciente de si (foto 56).

Foto 54 Cena Assédio



Foto 55 CA



Marta “Então, ela gosta dele desde o primeiro ano, finalmente conseguiu ter alguma coisa com ele, e agora está assim neste estado?”

Magda “E tu achas bem aquilo que ele fez?”

Marta “Acho. Assim, olha, já despachou o assunto. Ela queria, tu não viste?”

Magda “Rosa, tens de ter calma... Vamos falar com alguém que consiga resolver a situação.” (vídeo, 15/02/2022)

Foto 56 Cena Assédio



Foto 57 CA



Felizmente, nesta história, para além da amiga antagonista, a “Marta”, a protagonista tem uma amiga aliada, a “Magda” (foto 57), que acredita no seu testemunho, compreende a situação, e tenta ajudá-la da forma que acha melhor. Neste sentido, a “Magda”, de forma a ponderar qual será o melhor plano de ação, fala com a sua irmã mais velha, a “Sara”, que poderá ter mais conhecimento sobre como proceder nestes casos (foto 58).

Foto 58 Cena Assédio



Foto 59 CA



Magda “Sabes a Rosa da minha turma? Nós fomos àquela festa que tu disseste umas quantas vezes para não ir... O Jeremiah fez algo com a Rosa... E ela não estava consciente...”

Sara “Isso é muito grave...”

Magda “O que é que eu posso fazer para ajudá-la?”

Sara “Ela está bem?”

Magda “Ela não está nada bem... Não fala com ninguém, não faz nada...”

Sara “Eu acho melhor falares com a psicóloga da escola.” (vídeo, 15/02/2022)

De forma a proteger a “Rosa”, a aliada estabelece contacto com a psicóloga da escola, a “Dr^a Gisela”, explicando toda a situação (foto 59).

Magda “Adiantando o assunto, a Rosa ‘tava inconsciente e ele fez algo que não devia ter feito.”

Dr^a Gisela “O Jeremiah?”

Magda “Sim.”

Dr^a Gisela “Estás enganada... O Jeremiah é muito bom rapaz.”

Magda “Eu vi tudo o que aconteceu e o estado em que a Rosa ficou!”

Dr^a Gisela “Magda, querida... São as hormonas... Mas eu percebo... Vamos lá ver uma coisa, que eu não tenho tempo, mas vamos combinar daqui a... Três semanas, terça-feira, pode ser? Falamos sobre isso. E, quando saíres, fecha a porta, por favor.”

(vídeo, 15/02/2022)

Neste trajeto realizado pela aliada, destaca-se, principalmente, esta última interação com uma figura de autoridade que, dada a sua profissão, deveria, eticamente, dar a devida atenção a uma denúncia deste calibre.

Em pré-Fórum, es alunes partilham algumas perspetivas.

Aluna 3 “Só por ser homem, desvalorizou logo a ideia de ele ter feito algo de mal” - sobre a interação com a psicóloga.

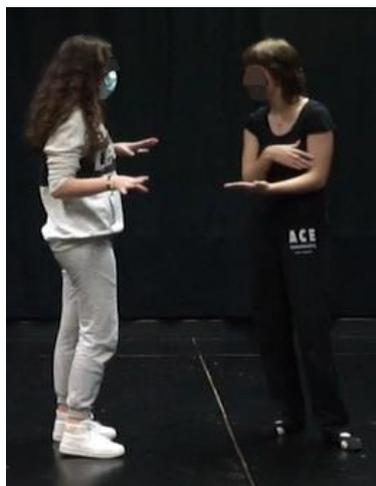
Aluna 4 “A ideia de desculpabilizar por ser homem é que é o problema.”
(d.c., 15/02/2022)

Aludem, também, a descredibilização da vítima e a minimização da importância do consentimento, referindo uma aluna que, «Usam muito aquela expressão do “Ela pôs-se a jeito”» (vídeo, 15/02/2022). Es alunes referem, ainda, que estas situações acontecem na “vida real” e que já ouviram casos semelhantes.

Foto 60 Fórum Assédio



Foto 61 Fórum Assédio



Em Fórum, uma espect-atriz substitui a “Magda” na cena do dia seguinte, em que estão a “Magda”, a “Marta” e a “Rosa” (foto 60). Nesta intervenção, tenta apelar a que a “Rosa” denuncie

o caso à polícia, puxando também pela “Marta” como possível aliada, mas em vão. Indo por outro caminho, a nova “Magda” dirige-se à polícia para apresentar queixa de crime de violação (foto 61), porém, não surte efeito, pois, sendo um crime semi-público, tem de ser a própria vítima a apresentar queixa. Adicionalmente, o polícia em questão apresenta um discurso de culpabilização da vítima, devido à forma como estava vestida, por exemplo. Debate-se, pois, uma das bandeiras da luta feminista que tem sido trazida, que é tornar o crime de violação como crime público, para que qualquer pessoa possa denunciar, sem ter de ser, necessariamente, a vítima a fazê-lo.

Curinga “O que mais se pode fazer nesta situação?” (vídeo, 15/02/2022)

Foto 62 Fórum Assédio



Foto 63 Fórum Assédio

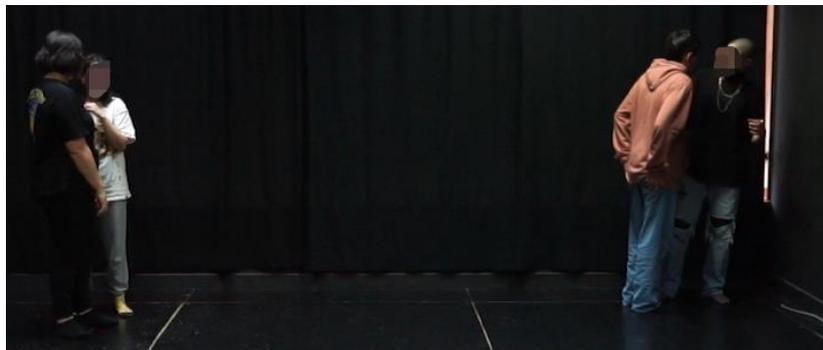


Foto 64 Fórum Assédio



Numa segunda tentativa, um espectador tenta intervir na cena da festa, antes da violação. Nesse sentido, esta “Magda” consegue convencer a “Rosa” a não aceitar a bebida que o

“Jeremiah” tencionava oferecer-lhe (foto 62). Assim, finalmente, conseguem prevenir o desfecho da peça.

Em conversa com as/os demais espect-atrizes/atores, pondera-se que esta intervenção pode não resolver o problema, pois o ofensor, motivado, tentaria sempre arranjar forma de violar a vítima, e, ademais, como refere uma aluna, «Não soluciona o facto de o Jeremiah achar correto tentar fazer aquilo» (d.c., 15/10/2022). Esta última aluna sugere, ainda, que a “Magda” confronte diretamente o problema, ou seja, o “Jeremiah”, e que as amigas protejam, efetivamente, a “Rosa”, ao levá-la para casa com elas, não a deixando sozinha na festa. Com este novo método, a “Magda” dirige-se ao “Jeremiah” e informa-o que viu que este adulterou a bebida que ia oferecer à protagonista e que, caso ele não abandonasse o local, iria alertar as autoridades (foto 63). Esta intervenção resulta e, quando chega a polícia (foto 64), a “Magda” sugere que verifiquem as câmeras de vigilância que captaram o ofensor a adulterar a bebida.

Curinga “O que é que esta Magda trouxe de novo?”

Aluna 5 “Em vez de tentar mudar a cabeça da vítima, tentou mudar ou confrontar o agressor.”

Curinga “Mas, realisticamente, se fosse uma rapariga a confrontar um rapaz, acham que ia ter impacto ou não?”

Aluna 6 “Não... Era como se ela estivesse a falar com uma parede.”

Curinga “E esta jogada com a polícia, acham que resultava?”

Aluna 7 “Depende... Ele deitou o copo ao chão... Podia ser difícil de comprovar.”
(áudio, 15/02/2022)

Para fechar o Fórum, transporta-se, mais ainda, esta história para o plano real, criando-se um momento de partilha sobre possibilidades práticas de ação. Enunciam-se associações que trabalham diretamente com mulheres e vítimas, e que estão capacitadas para prestar auxílio e acompanhamento no processo de prevenção, denúncia e apoio psicológico, como o caso da UMAR, a APAV, a CIG, a Associação Plano i, entre outras. Comentam, também, que existem alguns estabelecimentos noturnos, por exemplo, que, em situações de fragilidade (ex. assédio sexual), têm palavras de código específicas para serem utilizadas junto de pessoas que trabalham nesses espaços, disponibilizando *stickers* com esses códigos nas casas de banho. Referem, ainda, a necessidade de consultas de psicologia acessíveis, até gratuitas, bem como dar formação específica às entidades competentes para lidarem com vítimas deste tipo de crime sexual e demais violências de género. Por fim, para a ação nas escolas, é consensual entre todos que é essencial falar sobre desigualdades e violências de género, mas não em formato de aula “normal” ou palestra, porque, como refere uma aluna, nesta breve interação,

Bruna “As palestras não servem de nada... O que realmente é útil é ser uma coisa interativa, que te faça estar motivada para estar ali...”

Vários/Várias referem, entusiasticamente, “Como o Teatro-Fórum!”

Florbela “Eu acho que nós, jovens, não temos muito a noção das manifestações que andam por aí (...) E acho que era fixe consciencializar as pessoas.”

Melanie “E tentar apelar a que as pessoas se interessem e vão às manifestações e participem nas associações.” (vídeo, 15/02/2022)

Reflexões finais

Carolina “Acho que dá para concluir que o Teatro-Fórum é uma boa solução para consciencializar as pessoas, porque as pessoas já não estão só a ver... Elas participam, elas dão soluções. E, às vezes, é ‘Ai, vai à polícia e ‘tá’, ok, vê o que acontece se fores à polícia.”

Melanie “É enfrentar o problema. Obviamente que não é estar verdadeiramente na pele, mas é ser confrontado, pessoalmente, com o problema. E, realmente, exigir que as pessoas pensem. Tentarem perceber o problema, solucionar o problema.”

Curinga “Para além da solução, é pensar em estratégias de prevenção. Como é que nós conseguimos impedir que isto aconteça. E passa muito pela educação e por esse olhar atento, de estares atento aos teus amigos e reparares nestas coisas. Protegê-los. (...) Estão bem? Estão tranquilos? É normal ficarmos assim, às vezes, com aquela sensação de que ficou muita coisa a borbulhar... Há uma dica, normalmente, do Teatro-Fórum, que é deixar a conversa ainda a meio, que é para as pessoas levarem para fora. Ou seja, a sensação que a conversa ainda não acabou aqui. A conversa acaba depois em casa, nos corredores, ou nos outros lugares onde nós estamos.” (áudio, 15/02/2022)

No balanço feito, uma última vez, em estilo grupo-focal informal, partilhou-se um pouco a premissa de que o TO, mais particularmente o TF, pode ser o método ideal para trazer temas como as desigualdades e violências de género para as escolas. Por experiência própria dos alunes, elus consideram que as simples “palestras” não são interativas o suficiente e que estabelecem uma dinâmica passiva de transmissão-receção de informação, não dando espaço para os alunes intervirem, questionarem e refletirem, em plenitude. Por seu turno, o formato TF possibilita, simultaneamente, transmitir informação útil sobre as problemáticas (ex. meandros legais, entidades competentes, formas de denúncia, etc.) e permitir um diálogo contínuo de reflexão sobre possibilidades de prevenção e intervenção, abrindo, ainda, espaço para, ativamente, desconstruir perceções adquiridas, muitas vezes erróneas, sobre certa situação de opressão, violência ou desigualdade, fomentando-se a empatia por aqueles que experienciam, na pele, estes flagelos, e construindo uma cidadania proativa.

Para descomprimir e alcançar uma espécie de catarse, o “jogo das árvores” encerra esta viagem. Algunes alunes espalham-se pelo espaço, imóveis e de olhos fechados, como árvores, e as restantes constituem-se como os elementos naturais que devem interagir, suavemente, com as

“árvores”, como se fossem o vento a passar, ou uma brisa suave. Este exercício é de arrepiar, na sensibilidade do toque partilhado e, por entre abraços de grupo e despedidas, o nosso trabalho termina aqui, mas, certamente, será continuado em outros momentos de vivência.

2.2.2. Na Voz das/os Espect-Atrizes/Atores: Formulário Pós-Laboratório

Por constrangimentos de tempo e logística, foi impossibilitada a realização dos grupos-focais, como seria almejado inicialmente. Após ponderação, surge, em alternativa, um formulário pós-laboratório, em formato online, que seria transmitido às alunas e aos alunos. Este é de participação voluntária e respondido anonimamente, dado que o intuito é auscultar as reflexões pessoais delas sobre as três sessões de TO que foram desenvolvidas, bem como as perceções individuais sobre a dinâmica de funcionamento do laboratório e o próprio contacto com o TO. Ademais, indaga-se as possibilidades que es alunes vêm no TO, seja como atividade de dinâmica de grupos, ferramenta de intervenção, instrumento de ensino, ou metodologia - um leque de possibilidades.

Em termos de estrutura, o formulário é composto por questões de resposta fechada e aberta, possibilitando respostas mais completas, quando assim o desejarem. Foi dada uma janela temporal substancial de duas semanas, de forma a obter o máximo de respostas possível, servindo as mesmas para adquirir uma noção geral dos sentimentos vivenciados, partilhados e amadurecidos, antes, durante e após as sessões de TO.

Foi com agrado que foram recebidas respostas tão ricas e fundamentadas, com alma e consciência político-social, com reflexões e recomendações debruçadas sobre a temática em mãos - a desigualdade e violência de género - e a metodologia utilizada - o TO.

No fundo, por entre a ânsia de querer fechar a investigação com este grupo e a ansiedade gerada pela inexecutabilidade de realizar os grupos-focais, deparámo-nos com uma autêntica “crise chinesa” (anexo IV), que consiste numa situação de perigo que gera oportunidade - não existe crise que não abra espaço para uma oportunidade que a contorne.

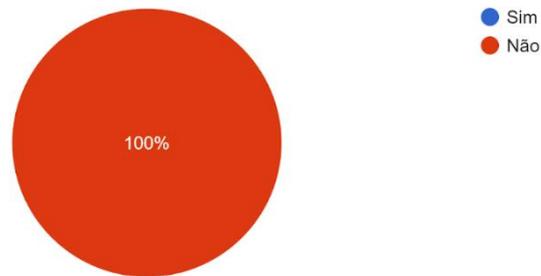
Questões e Respostas

1)

Gráfico 1

Já alguma vez tinhas contactado com TO?

6 respostas



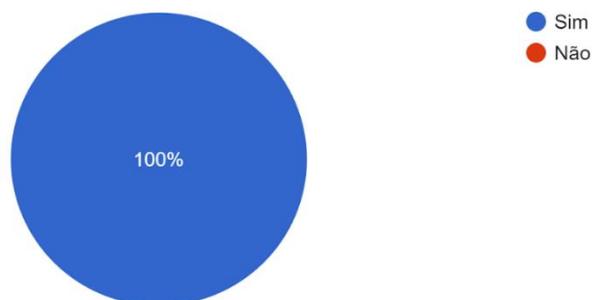
Corroborou-se, uma vez mais, pois já havia sido comunicado, verbalmente, na primeira sessão, que foi a primeira vez que es alunes tinham tido contacto com o TO.

2)

Gráfico 2

Neste laboratório, gostaste dos temas abordados? Preferias outro(s)?

6 respostas



Apesar de ser irrealista “fugir ao tema” das desigualdades de género, pois é o cerne da investigação, confirma-se que é um tema que interessa e inquieta as e os jovens que participaram neste laboratório.

3) Achas que as desigualdades de género ainda são uma problemática urgente de ser falada? Porquê?

Nesta primeira pergunta de resposta aberta denota-se, prontamente, a conscientização existente, que iria tornar-se uma constante em todas as respostas, à semelhança do que já havia sucedido no Laboratório.

Surtem apenas respostas afirmativas, complementadas da seguinte forma:

“Sim. As desigualdades de género ainda continuam a ser um problema na sociedade que ainda precisa de ser abrangido e falado abertamente com os jovens e adultos, pois muita gente ainda não tem essa consciência de que continua a existir ou não tem sequer um conhecimento mais aprofundado acerca disso, e eu acho realmente importante que todos estejamos cientes do que ainda continua a existir à nossa frente e não a ignorar.”

“Sim, uma vez que as situações do dia a dia comprovam que ainda existe muita desigualdade de género.”

“Sim! Ainda vivemos num mundo dominado pelo sexismo e pelo machismo, em vários países existem pelo menos uma lei que discrimina as mulheres. É o nosso dever lutar contra isto e alertar sobre a situação.”

“Sim, porque ainda vemos os direitos das mulheres a serem postos em causa em vários países.”

“Sim, pois ainda existe muita gente que sofre dos efeitos dessas desigualdades.”

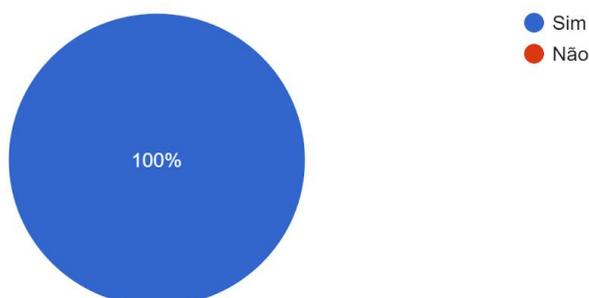
“Sim, por muito que o tempo avance e que já tenhamos conseguido mais ou menos igualar os direitos tanto para mulheres como para homens, ainda há um tratamento de inferioridade entre ambas as partes, pois ainda existe muita gente que sofre dos efeitos dessas desigualdades.”

4)

Gráfico 3

Sentiste-te confortável para partilhar experiências e inquietações?

6 respostas



Um dos principais objetivos passava por criar um ambiente confortável para todas as pessoas envolvidas, de modo a possibilitar a partilha de experiências e inquietações, sem grandes filtros, e este objetivo parece ter sido atingido.

5) O que sentiste durante as sessões de TO? Pensamentos, emoções,... (Pode ser por tópicos)

“Durante as sessões de TO percebi de uma outra perspectiva tudo por aquilo que ainda precisamos de lutar.”

“Senti-me num espaço seguro para partilhar e ouvir os outros, e senti muita empatia entre todos os meus colegas.”

“Senti-me empoderada mas por vezes com medo de expor um pensamento que tivesse várias interpretações.”

“Senti-me feliz por poder abordar estes temas mais abertamente e profundamente.”

“Senti algumas preocupação por perceber que ainda existe muita gente que não está consciencializada para estes problemas.”

“Senti-me bem, senti-me segura para falar, para partilhar todos os meus pensamentos e frustrações. E por um lado conhecer as vivências dos meus colegas e perceber que todos já passámos por situações desconfortáveis, sendo mulher ou homem.”

“Mudança.”

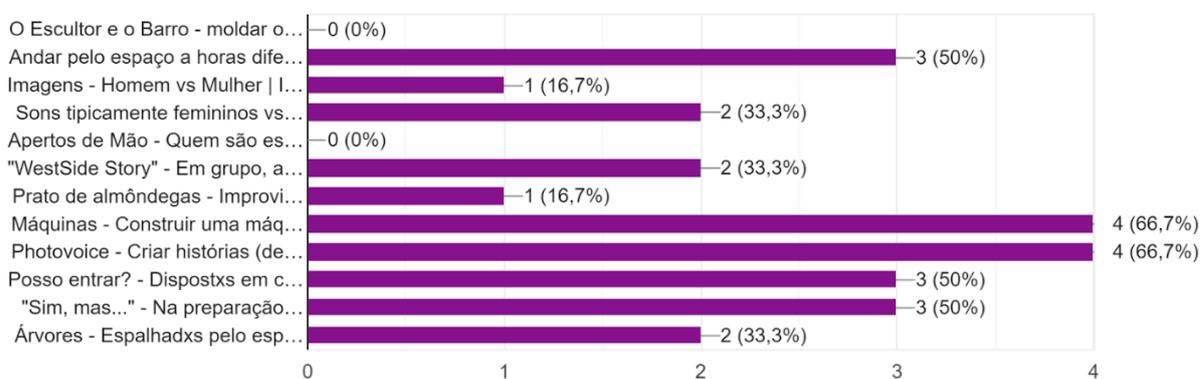
De um modo geral, todas e todos se sentiram num espaço seguro e confortável para partilharem experiências e pontos de vista, encontrando-se, de uma maneira ou de outra, recantos de convergência e empatia. Porém, surgem inseguranças naturais da própria dinâmica de interação e debate aberto, seja por receio de interpretações erróneas ou choque de ideias. Também se destaca a preocupação relativamente à existência de “muita gente”, como é referido, que ainda não se encontra totalmente consciencializada sobre a urgência e gravidade da desigualdade de género. Neste último ponto, supõe-se que estarão a referir-se, também, a colegas de turma, que terão demonstrado esta falta de consciencialização.

Curiosamente, a resposta “Mudança” parece saltar à vista, talvez pela sua simplicidade que transparece tanta carga e sustenta um possível mote descritivo da semente deixada pelo contacto com o TO, pois, seja lido em folha de papel ou PDF, ou no envolvimento numa oficina ou laboratório, quem se envolve, da forma que seja, sente o aroma a mudança no ar.

6)

Gráfico 4

E os exercícios? Algum/ns que tenhas gostado mais? (Podes seleccionar mais do que uma opção)
6 respostas



Para esta questão foram dadas várias opções que aludem a praticamente todos os joguexercícios dinamizados nas sessões, acompanhados por uma breve explicação dos mesmos, para avivar a memória. Em geral, a construção das máquinas da desigualdade e da violência de género e o Photovoice foram os dois exercícios mais votados, o que não é, de todo, surpreendente, visto que foram os dois exercícios que mais debate e material geraram, para além do momento Fórum.

7) No momento Fórum, o que mais te suscitou na dinâmica “espect-atores”? Sentiste muita diferença comparativamente com a preparação de uma peça “normal”?

“Sim, uma peça “normal” demora muito tempo a ser construída. Aqui, foi pegar num assunto importante e em pouco tempo transformar isso numa história que todos já conhecemos.”

“Foi muito interessante o espectador poder participar e combater as situações que apresentávamos. Tornava as situações ainda mais próximas da realidade.”

“Sim, é muito mais espontâneo mas também é preciso ter conhecimento das temáticas todas que estão a ser trabalhadas para se poder fazer os prós e contras da situação e possíveis soluções.”

“Não muita, mas alguma, na medida em temos que preparar a intervenção do público e preparar as diferentes reações do mesmo.”

“Sim, foi muito nítido quando as situações são pessoais, numa peça nem tudo nos é tão pessoal.”

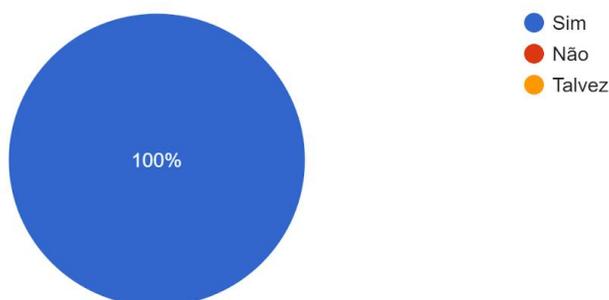
Atendendo ao facto de os alunos serem todos estudantes de Teatro e Artes Performativas e de ser a primeira vez que contactam com TO, seria interessante perceber as diferenças sentidas entre o Teatro convencional e o TO, desde os exercícios até à construção da cena propriamente dita. Curiosamente, foi referida a componente mais orgânica do TO, que possibilita que, num curto espaço de tempo, seja construída uma narrativa e uma cena com as quais nos conseguimos identificar, em tantos e diferentes níveis. Não obstante, o processo apenas se torna orgânico e de rápida construção, quando existe um conhecimento alargado da(s) temática(s) a serem explorada(s) e trabalhada(s), bem como um elevado nível de conexão e empatia com a problemática em mãos, o que permite fazer transparecer uma carga pessoal na história apresentada. É ainda referido o desafio perante um público ativo e não meramente passivo e observador. No TF, os/as espect-atores/espect-atrizes dificultam (positivamente) o trabalho de quem está em palco, pois toda a distância é esbatida, abrindo caminho para a “invasão” do palco por parte de quem não esteve nos ensaios ou nos bastidores, numa interação horizontal, muitas vezes, sem *glamour* de figurinos, luzes ou adereços, colocando tudo e todos a nu. Aqui, tudo é pessoal, quando «numa peça nem tudo nos é tão pessoal». Todos estes fatores contribuem para que as situações representadas se tornassem «ainda mais próximas da realidade», evidenciando-se um realismo muito particular do TO, em que se estabelece uma linha muito ténue entre personagem e atriz/ator, pois as personagens têm, necessariamente, um fundo de verdade.

8)

Gráfico 5

Gostavas de voltar a contactar com o TO?

6 respostas



Felizmente, a primeira experiência com TO foi positiva e todes gostariam de voltar a contactar com o mesmo.

9) **Alguma sugestão para o Laboratório de TO que fizemos? Críticas (construtivas) ou Melhorias.**

Regista-se apenas uma resposta:

«No meu ponto de vista, todas as atividades realizadas pelo Teatro do Oprimido nos fizeram pensar e refletir relativamente acerca dos assuntos abordados, querendo não ficar parados, de modo a que haja mais igualdade de género, para que um lado da balança não tenha mais peso e que o outro seja injustiçado, inferior, como muitas vezes acontece em certas situações na sociedade.»

Aqui evidenciamos uma sede de «Mudança», persistindo um pensamento proativo, que iremos entender como bom presságio para o futuro que se avizinha para estas e estes jovens, no campo do ativismo e da justiça social.

10) Achas que o TO podia ser uma boa ferramenta para impulsionar a educação para a cidadania e o sentido crítico? A escola é um ambiente favorável para este tipo de atividades? Justifica.

Esta última pergunta concentra, em plenitude, o âmago deste trabalho de proximidade com jovens. Evidentemente, é em auscultá-las/os que poderemos cimentar a vontade de prosseguir com o trabalho sobre e com TO para e com jovens, numa simbiose de (des)construção daquela que é a sociedade que sonhamos e suspiramos em conjunto.

É de encher a alma que, depois de tantas perguntas respondidas, tenham encontrado ânimo para nos presentear com respostas tão desenvolvidas e que tocam em vários pontos de relevo:

«Sim. Quando somos crianças brincamos a tudo que existe e, por isso, temos uma ideia daquilo que possa ser um médico ou uma cabeleireira. Através de “brincadeiras” e na escola é mais fácil de se sentirem confortáveis a opinar, uma vez que estão com colegas da mesma idade. Embora não devesse ser somente na escola, é dentro dela que pode começar a mudança.»

«Acho o TO uma maneira ótima para trazer temas como os que trabalhamos às escolas e fazer dos alunos uma mente crítica, acho que são este tipo de atividades que faltam nas escolas e na educação e é urgente que estes temas sejam expostos à nossa sociedade e a escola é o lugar perfeito para isso.»

«Sim, escolas porque são espaços de formação e onde os jovens estão em processo de desenvolvimento de pensamento crítico e também espaços de trabalho, gabinetes, empresas onde se possa refletir sobre a situação atual das mulheres em diferentes aspectos do dia a dia.»

«Sim, é uma ótima ferramenta não só de consciencialização mas também criar pensamento crítico e prático na solução de alguns problemas. Dependendo da escola, pode, ou não, ser um ambiente favorável pois o modo como os alunos podem reagir e interagir com os tópicos pode ou não ser positivo. No entanto, penso que isso não devia ser impedimento para a realização desta atividade em escolas!»

«Claro que sim, é uma forma mais ativa de se falar destes temas, de confrontá-los e de partilhá-los em grupo e perceber a realidade nossa e dos outros de uma forma mais interessante, e não se torna apenas uma palestra mas sim algo mais cuidadoso.»

«Sim. O Teatro do Oprimido é uma boa ferramenta para impulsionar a educação para a cidadania e o sentido crítico. Penso que a escola é um ambiente favorável para este tipo de atividade, pois é onde os jovens e as crianças passam a maior parte do seu tempo e onde recebem a maior educação, acho que é um dos lugares onde se deve falar abertamente acerca desses assuntos, pois por vezes em casa, tanto alguns pais como filhos às vezes não têm um "à vontade" para dialogar ou ter essa intimidade para tal, em certas famílias esses assuntos ainda são tratados como "tabus", por isso a escola sendo uma "segunda casa" deve-nos proporcionar oportunidades dessas.»

Pontos a Reter

Após a leitura das diferentes respostas, verifica-se a unanimidade da escola ser considerada um lugar de primazia para a dinamização de oficinas e laboratórios de TO, dado que este é um espaço de socialização e educação por excelência, desde tenra idade até (quase) adultos, onde es/as/os «jovens estão em processo de desenvolvimento de pensamento crítico». Ademais, a escola é o lugar «onde os jovens e as crianças passam a maior parte do seu tempo», uma espécie de «segunda casa», devendo, por isso, ser «um dos lugares onde se deve falar abertamente acerca desses assuntos», como, por exemplo, flagelos sociais e estruturais.

Porém, as respostas contêm uma ambição extra, ao admitirem que a importância de contactar e trabalhar com TO, para abordar problemáticas urgentes, não se esgota no ambiente escolar, devendo alargar-se para «espaços de trabalho, gabinetes, empresas», etc. Ou seja, «embora não devesse ser somente na escola, é dentro dela que pode começar a mudança.»

Mais ainda, comentam que «são este tipo de atividades que faltam nas escolas e na educação» e que, por isso, «é urgente que estes temas sejam expostos à nossa sociedade», por uma via educativa não tão convencional, entendendo que o TO é «uma forma mais ativa de se falar destes temas, de confrontá-los e de partilhá-los em grupo e perceber a realidade nossa e dos outros de uma forma mais interessante, e não se torna apenas uma palestra mas sim algo mais cuidadoso». O TO acaba por quebrar um pouco as amarras tradicionais das interações professor/a-aluno/a.

Por último, concluem que o TO deve ser dinamizado não apenas em escolas de ensino artístico, mas também em todas as escolas, alertando-se, porém, para as possíveis dificuldades para tal, referindo-se que, «Dependendo da escola, pode, ou não, ser um ambiente favorável, pois o modo como os alunos podem reagir e interagir com os tópicos pode ou não ser positivo», mas que «isso não devia ser impedimento para a realização desta atividade em escolas!».

Em retrospectiva, o ponto de partida desta investigação e os pontos de vista das/os várias/os alunas/os, que participaram e contribuíram para o enriquecimento deste trabalho, parecem convergir e complementar-se.

2.2.3. Laboratório de Teatro d[e] Oprimid[e] ESAS:

“É um processo... E ‘tá tudo bem!”

Em conversações com companheiras da UMAR, durante a investigação conduzida na ACE de Famalicão, comentaram que uma turma da Escola Secundária Alberto Sampaio (ESAS) do curso de Teatro, demonstrou interesse, junto de uma professora que, coincidentemente, tinha participado no Laboratório de outubro, em trabalhar com TO. Não por falta de material e trabalho para e com a dissertação, mas antes levada pelo entusiasmo de pôr mãos à obra e fazer mais e mais, aceitei prontamente dinamizar, juntamente com mais três companheiras da UMAR e do ART'THEMIS+, um laboratório com essa turma, ainda que com tempo limitado. Esta intervenção seria por via do projeto ART'THEMIS+, já referido anteriormente.

Porém, a implementação do projeto neste grupo diferiu das habituais sessões, aproveitando-se não só o facto de ser uma turma profissional de teatro, mas também a possibilidade de uma melhor conciliação de agendas. Desta forma, a proposta foi trabalhar, a partir de joguexercícios e técnicas teatrais, alguma questão premente para o grupo. Combinámos com a professora fazê-lo num formato de oficina/laboratório, em sessões mais longas, no terceiro período deste ano letivo 2021/2022. Para tal, dinamizamos 3 sessões, num total de 13 horas, nos dias 17 de maio, 21 de junho e 29 de junho de 2022, sendo esta última destinada à apresentação do produto artístico (neste caso, apenas houve tempo para uma *máquina*, ainda que ideias e vontade não faltassem!).

Na primeira sessão, depois da apresentação do projeto, das várias pessoas participantes e da aplicação dos pré-questionários pelas duas técnicas do ART'THEMIS+ - e também companheiras da UMAR -, explanamos a proposta que tínhamos delineado, contextualizando-a no âmbito do Teatro d[e] Oprimid[e] de Augusto Boal, nomeadamente o TF. Posteriormente, iniciámos a dinamização dos joguexercícios, da partilha e da reflexão, a partir dos mesmos.

Alune 1 “A nossa escola é mais aberta.”

Alune 2 “A utopia seria os nossos ocuparem livremente espaços sem sofrerem qualquer tipo de violência.”

Alune 3 “Quem é que escreveu a história? Quem é que escreveu a Bíblia?”

Alune 4 “As mulheres querem abraçar o mundo.”

(d.c., 17/05/2022, frases ditas, em diálogo, por algumes alunes, e que surtiram um impacto particular)



Foto 65 – “Hipnotismo Colombiano” (Autoria UMAR Braga)

«Parecemos gatos atrás do laser.» (d.c., 17/05/2022, alune)

No final, o grupo fez um balanço geral que foi muito positivo, tendo contribuído para esse desfecho as próprias técnicas e voluntárias presentes. Destacando-se que a criação de um espaço seguro de partilha e reflexão, que, por vezes, não era muito comum a todes, foi acima das suas expectativas. De facto, o grupo mostrou-se sempre bastante empenhado, não só nas propostas, como também nos debates. Foi óbvio o interesse pela temática LGBTQIAPN+, como já havia sido antecipado pela docente, e, apesar do grupo ter elementos, entendidos como femininos, bastante politizados, mais expansivos, que contrastavam com outros elementos, cremos ter sido feita uma boa mediação, ou melhor, curingagem, e possibilitado a participação de todes. De resto, houve um crescendo, um maior à vontade que se notou, principalmente, no segundo encontro, uma atmosfera de confiança, de partilha e escuta, que permitiu que alguns elementos florescessem e participassem. Aqui, começou a cimentar-se o diálogo permanente, efervescente e dinâmico, quase incessante, com mais questionamentos, epifanias, (des)construções e participação ativa de todes, ainda que com alguns momentos de debate mais aceso.



Foto 66 – Máquina da Opressão de Género (Autoria UMAR Braga)

«Teimosia e ignorância são os piores males da humanidade.» (d.b. 17/05/2022, aluna)

Todo o trabalho desenvolvido na primeira sessão foi orientado para a preparação de um produto artístico, na segunda sessão. Em virtude do tempo escasso e fugidio, não nos foi possível, de imediato, partir para o TF. No entanto, depois de um resumo geral sobre o TF e a Dramaturgia do mesmo na primeira sessão, de tal que era o ânimo para construir uma cena de TO, acabaram por, na segunda sessão, quando desafiadas para refletir e construir algo no âmbito do Teatro-Imagem, criar uma cena coerente que poderia, perfeitamente, ser amplificada para uma cena de TF, dando-se mais profundidade ao cenário de opressão e ao desejo da pessoa oprimida, em questão. A vontade já ali habita, basta multiplicar o tempo e o “ensaio geral da revolução”, como diria Boal.

Foto 67 – Brainstorming para a Cena



Foto 68 - Brainstorming para a Cena

Esta cena consistia num conjunto de imagens a representar, possivelmente, o fetichismo pelo casal lésbico. Este seria o cerne da cena. Um casal, num espaço público, mais especificamente, a escola, que se encontrava a trocar carícias mínimas enquanto visualizavam algo no ecrã de um telemóvel. De repente, uma personagem masculina tenta assediar e importunar as duas personagens femininas, querendo, à força bruta, separá-las e trazê-las até si. Aqui, com uma simplicidade tal, tentam explorar o olhar masculino perante uma relação afetiva entre duas mulheres, espelhando a lesbofobia, quando esse objeto de desejo e fetichismo não é partilhado com o elemento masculino opressivo. A par da figura opressiva em questão, surgem figuras que

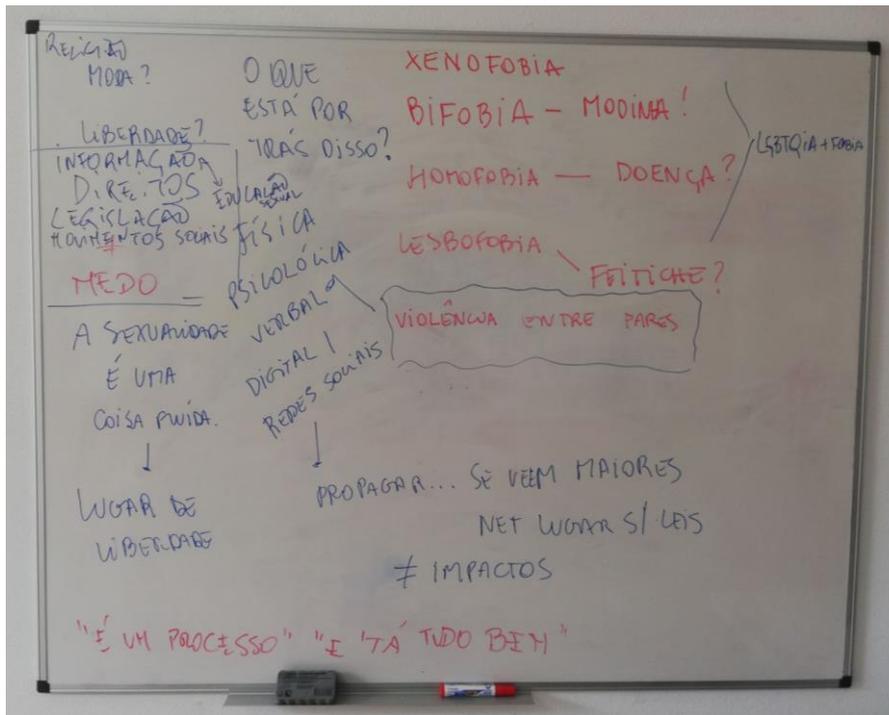
poderiam constituir-se como aliadas. Dois elementos olham, com desdém e repulsa para o casal, chegando a fingir não vislumbrar a situação de violência, enquanto que outro elemento, por acaso masculino, tenta intervir, porém, é bloqueado por uma “amiga” em tom de “não é nada connosco, por isso, não te envolvas”, o que o faz parar e não agir. Apesar de o sumo da cena estar todo lá, faltava ajustar a fluidez das imagens e criar diálogo que permitisse adensar a narrativa. Devido à falta de tempo, esta criação ficaria em *standby* para, num futuro próximo, retomarmos e concretizarmos o tão desejado Fórum.



Foto 69 – Cena para Fórum

Recordando os interesses mais explícitos - a LGBTQIAPN+fobia, as desigualdades e violências de género - procurámos perceber o que está por detrás de tudo isto e como se processa. Resultando esta troca de ideias numa performance para ser apresentada.

Foto 70 – Brainstorming para a Máquina



No que concerne à performance em si, esta consistiu numa espécie de máquina de opressão, que procurava abordar a desigualdade de género ao longo da vida, em diferentes contextos (com particular enfoque na escola e religião), a heteronormatividade, a masculinidade hegemónica, e como estas possibilitam a violência de género (concretamente o assédio sexual e a violência na intimidade). Desta forma, através da imagem e com falas muito curtas e diretas, construiu-se e pôs-se a nu o corredor da vida por onde circulam pessoas que se vêm, desde a infância, passando pela adolescência, e até à idade adulta, escrutinadas pela sociedade e pelas diversas instituições que a dominam, trazendo à tona diálogos urgentes sobre a opressão simbólica e/ou crua que estas mãos invisíveis de controlo nos sujeitam. Esta fábrica de pessoas, ou melhor, personas, que nos molda, verga e encaminha a seu bel prazer, através de múltiplos canais de opressão que interagem e se interconectam, nomeadamente a Família, a Escola, a Religião, as interações entre pares, os *Media*, a identidade de género, e até a esfera de intimidade e das relações afetivas.

Foto 71 Performance da Máquina



Foto 72 PM



Foto 73 PM

Foto 74 PM



Foto 75 PM

Não menos importante foi a última sessão, com a apresentação da performance para estudantes da mesma escola, de forma a recebermos *feedback* do trabalho desenvolvido. O diálogo foi, por vezes, difícil de promover, estando o público muito reticente e apreensivo. Certamente, em novas apresentações, será necessário realizar um aquecimento com o público, para que este se sinta mais parte do processo, ao compreender melhor o seu papel de “espectador”. Todavia, com alguma facilitação por via da curingagem, percebemos que a performance trouxe importantes reflexões, sendo, por isso, interessante apresentá-la noutras oportunidades, havendo também necessidade de desacelerar e pontuar melhor as várias questões tratadas, dando mais espaço para o público absorver as problemáticas trazidas a palco.



Foto 76 – Breve Curingagem (Autoria UMAR Braga)

Na avaliação final deste laboratório, percebemos que o grupo quer continuar com o projeto, com a vontade de, idealmente, concluir este trabalho com o TF, podendo recuperar e utilizar o que foi feito até então (performance e máquina) como algo introdutório. Tomando as palavras de um dos alunos, “É um processo... E ‘tá tudo bem!” (d.c., 17/05/2022) , constitui-se este o lema deste trabalho. Na mesma linha, no presente, aprendemos com o que já fizemos, com o olhar focado naquilo que podemos fazer, mais e melhor, no futuro.

Capítulo III – Levar o Teatro d[e] Oprimid[e] Além

Este último capítulo parte da reflexão geral que permaneceu na mente da investigadora, ao longo do processo. Portanto, anotam-se alguns apontamentos que foram constantes em conversas com curingas, professoras e amigas e que inquietaram, com as mãos a latejarem para escrever algo (ainda que breve).

Após esta pesquisa e investigação, estas duas últimas secções têm como intuito concretizar, por escrito, alguns dos pensamentos epifânicos que assolaram estes meses de trabalho de campo e de secretária.

É alguma a informação disponível que aborda, explicitamente, o TO como ferramenta para a prevenção de desigualdades e violências de género, o que agoira um futuro, quiçá, promissor para o investimento no trabalho com o TO, particularmente, o TF, para a prevenção primária de desigualdade e violência. Como já foi lido, o projeto ART'THEMIS+ é o trabalho de referência que tem sido exortado nesta dissertação (e com motivo para tal). Para além de ser um projeto nacional e desenvolvido por uma equipa de companheiras, é também um dos poucos projetos ativos que utiliza, abertamente, técnicas de TO junto de crianças e jovens, com um objetivo de ação continuada, com relatórios elaborados no final de cada ano letivo – comparar resultados, apresentar dados. Porém, a nível internacional, encontram-se projetos e contemplações muito interessantes, com dados que consubstanciam esta potencialidade e funcionalidade do TO como instrumento propício para a prevenção de desigualdade, violência e crime.

3.1. As Potencialidades do Teatro-Fórum para a Prevenção de Violência de Género: *Bystanders*

Aprofundando, um pouco mais, as potencialidades do TF como método para a prevenção de certos comportamentos, mais precisamente, a violência de género. O enfoque principal será o papel dos *bystanders* - observadores/as - possíveis aliades/as/os, que poderão intervir em situações de violência, numa forma de TF direcionada para a sua (queremos) iminente intervenção.

Esta estratégia de prevenção - o Teatro Fórum para Bystanders (TFB) - aliada ao Teatro do Oprimido, poderá suprir, de alguma forma, a premissa de muitas estratégias de prevenção de violência e crime de se focar meramente na vítima ou nos possíveis ofensores. A primeira acaba por colocar toda a pressão sobre a prevenção na vítima (maioritariamente mulheres), como se

dela partisse, ao ser inculcada a proteger-se com o intuito de redução de risco de exposição a violência, ou crime, e estratégias de auto-defesa, quando simplesmente educar as mulheres não é o suficiente para colmatar as diversas violências de género; ao passo que a segunda acaba por projetar culpa sobre todos os homens, dado que são estes os principais perpetradores deste tipo de violência e, conseqüentemente, crime (Mitchell & Freitag, 2011).

Em ambas as premissas de estratégias de prevenção existe um direcionamento muito claro para um ou outro grupo, quando, na realidade, esta prevenção deveria ser multifacetada, abrangendo todos os lados que podem ser perpetradores, coniventes ou vítimas destas violências (Idem, ibidem). No fundo, a violência de género afeta todas as pessoas, em medidas diferentes, mas, definitivamente, afeta todas negativamente. Indubitavelmente, é facto que as mulheres são, massivamente, mais afetadas pela violência de género, comparativamente com os homens. Como tal, a violência que tenha por base o género deve ser entendida como um problema social, político e até de saúde pública, ou seja, um problema estrutural que afeta todo o funcionamento da sociedade e das pessoas que nela circulam, logo, um flagelo que todas assola.

Com o trabalho de proximidade com os *bystanders*, coloca-se o ónus da prevenção em todos os elementos da sociedade, logo, fomenta-se uma responsabilidade coletiva (Idem, ibidem), ao invés de particularizar a grupos sociais específicos. Esta linha de prevenção da violência de género tem por princípio atender às estruturas sociais que permitem, e até encorajam, comportamentos provenientes de micro-agressões, quotidianas, de desigualdades de género.

Mitchell e Freitag (2011) dão a conhecer o enquadramento do FTB que parte e é construído em torno do método de Boal, evidenciando o valor promissor do TO para mobilizar as massas para o diálogo comunitário e, como seqüela, a mudança social, ou, como diria Boal, a transformação social.

Outros trabalhos exploram a prevenção do crime de violação, em contexto universitário, no seu modelo de intervenção designado *interACT* em que, por via do TF, visa encorajar a intervenção de *bystanders*, promover respostas empáticas e desafiar a “(hiper)masculinidade” (Rich, 2010). Neste sentido, constroem o seu programa de intervenção e prevenção a partir de encontros em formato laboratório de TO, em que as e os participantes partilham inquietações e temas que gostariam de trabalhar. Sem sombra de dúvida que o crime de violação é aquele que é mais debatido e o mais requisitado de ser levado até campi e comunidades nos EUA, o que é bastante representativo de um crime profundamente enraizado nas desigualdades de género. Com efeito, o que de mais particular tem este modelo de prevenção é o seu compromisso com uma pedagogia

para a justiça social, ativismo e performance proativa (Rich, 2010, p. 512), levando, desta forma, o trabalho para além do *in loco*, sendo levado para todas as áreas da vida em sociedade.

Para encerrar esta breve secção que visa reforçar a potencialidade do TO na intervenção da violência de género, deixamos uma passagem de Crooks, Goodall, Hughes, Jaffe, and Baker (2007) que alude para o facto de, nesta lógica preventiva, o TF

encoraja os jovens a encontrarem soluções não violentas e a tornarem-se *bystanders* envolvidos. Demonstra as crenças que permitem a violência e um código de silêncio entre os bystanders. Também proporciona aos jovens a oportunidade de tentar diferentes competências e aumentar a sua eficácia pessoal ao serem capazes de lidarem com a situação. Mesmo os jovens que não sobem ao palco para intervir vão beneficiar ao verem os seus colegas a representarem, como exemplo, várias soluções. Os jovens que aceitam o risco de participar recebem um amplo feedback positivo por parte dos estudantes atores e do professor facilitador. A mensagem que surge da experiência com Teatro-Fórum é poderosa: Toda a gente tem, simultaneamente, a oportunidade e a responsabilidade de parar a violência e, sem intervenção, estas cenas desenrolam-se em conclusões aflitivas. Grupos de discussão que são facilitados depois das apresentações de Teatro-Fórum têm encontrado estudantes perturbados pelas cenas, mas, ao mesmo tempo, galvanizados para tomar a iniciativa para parar a violência dentro das suas próprias escolas. A experiência com Teatro-Fórum gera um forte senso de dissonância cognitiva e aflição na audiência. Persistir em ignorar a violência como “não sendo meu problema” tem consequências claras enquanto que a cena se desenrola. (pp. 235-236)²⁵

3.2. Teatro d[e] Oprimid[e]: Um Método para a Investigação Qualitativa (?)

Após pisarmos diversos palcos teóricos e empíricos, assentamos em reflexão perante uma das inquietações que a tese que dissertamos ousa hipotetizar.

No caminho percorrido desde, aproximadamente, janeiro de 2021, aquando a escolha do tema e a escrita do projeto de investigação, passando pela revisão bibliográfica, a investigação empírica e a recolha e organização de informação, de uma forma mais ou menos evidente, começou a ser uma constante a perceção do TO como uma possível metodologia para o campo das Ciências Sociais. Esta pseudo epifania pressupunha não apenas uma teorização desta tese, mas também uma validação teórica e científica.

Não partindo de qualquer estado de arrogância (científica), iremos cingir-nos a uma alegada validação teórica, aludindo a trabalhos e estudos. Validação esta que se assume como uma possibilidade, um quase fragmento de pensamento, sem dogmas acoplados. Este ponto vê-se

²⁵ Tradução feita pela investigadora do inglês.

aqui incluído em tom de desafio, como se surgisse num “café filosófico”, logo, deve ser tomado com um cubo de açúcar, para que a leitura seja mais leve (e adocicada).

Ora, atualmente, já se verifica um interesse crescente na investigação qualitativa, principalmente, no campo das Ciências Sociais, sendo, por isso, incentivada e largamente utilizada. Neste sentido, propomos incidir sobre a investigação participativa e o pensamento freiriano que versa sobre as possibilidades transformadoras deste tipo de metodologia qualitativa.

Esta investigação, por vezes, é correlacionada à investigação-ação, sendo que ambas comportam uma simbiose entre investigação e ação num dado campo, em que se incentiva a participação dos sujeitos interventores, inserindo-se ambas na metodologia qualitativa, junto com a etnografia, por exemplo, “Não obstante, a investigação participativa continua a ser tratada com alguma desconfiança e ceticismo, permanecendo o seu estatuto algo indefinido e marginal no panorama científico” (Barbosa & Ferreira, 2019, p. 202).

Como explica Freire (1981), a investigação participativa acaba por ser o parente pobre da investigação qualitativa e esta marginalização deve-se, em boa medida, a argumentos que consistem em «Dizer que a participação direta, a ingerência de grupos populares no processo de pesquisa altera a “pureza” dos resultados». Trazendo Boal (2009) para complementar este ponto, este alude para o facto de que “Não existe o *olhar puro* - é impossível nos desfazermos da carga social (cultura) entranhada em nosso corpo e em nossa mente - esta carga é possante filtro através do qual vemos o mundo” e as/os investigadoras/investigadores não estão imunes a este ato de olhar para o mundo através de um filtro. Adiante, Freire (1981) acrescenta ainda que esta premissa usada como justificativa para a não recomendação da investigação participativa recai na “defesa da redução daqueles grupos a puros objetos da ação pesquisadora de que, em consequência, os únicos sujeitos são os pesquisadores profissionais”, o que é um viés um tanto falacioso atendendo ao trabalho desenvolvido pelas/os cientistas sociais.

Se, como premissa, se pretende pesquisar sobre um dado flagelo que afeta, diretamente, um determinado grupo social, ou que ocorre num dado contexto, supunhamos, no contexto universitário, ou numa aldeia, o sumo da investigação deveria concentrar-se na auscultação da população lesada ou que por ali habita, pois, como refere Freire (1981), que será, exaustivamente, trazido para esta conversa,

Simplesmente, não posso conhecer a realidade de que participam a não ser com eles como sujeitos também deste conhecimento que, sendo para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência quotidiana) se torna um novo conhecimento. (p. 35)

Ademais, se é pretendido, como ponto de partida, fomentar a mudança e transformação de comportamentos ou situações que prejudicam a qualidade de vida das pessoas, a investigação acaba por se tornar “vazia” no seu rigor científico. Com efeito, discursos acusatórios da falta de peso científico nas metodologias participativas parecem derivar, sobretudo, do cunho “militante” que as distingue das demais (Barbosa & Ferreira, 2019).

Nesta dinâmica de “corta e cose” de opções de investigação, métodos e ferramentas utilizados, esta dissertação partiu apenas de uma premissa: utilizar, de uma forma ou outra, o TO como ferramenta, a que se recorre, no grosso da investigação empírica. Como que por obra do destino (sem conotação fatalista), os grupos-focais não conseguiram ser dinamizados para “complementar” a investigação, tendo de se utilizar, em alternativa, o método remoto de formulário online. Porém, este fado revelou algo... Poderia afirmar-se, em formato escrito, que o TO foi uma das metodologias utilizadas? Substituindo-se o termo “ferramenta” por “metodologia”. Ora, assumo que seja consabido, depois de lidos os capítulos anteriores, que o TO é um método desenvolvido por Boal, ainda que com o contributo de muitas outras mãos. No entanto, cientificamente falando, não é um lugar comum afirmá-lo como método de investigação qualitativa ou uma metodologia para as ciências sociais, mas, como «um desafio epistemológico radical à tradição das ciências sociais» (Fine, 2012, p. 215 cit in Barbosa & Ferreira, 2019), tentamos ver que campos preenche o TO, hipoteticamente, como método qualitativo.

Durante a leitura do artigo *“Todos nós temos um bocadinho de ativismo”: Experiências de participação de um grupo de jovens na Greve Climática Estudantil* (Garcia, Macedo & Queirós, 2022), ao qual tive acesso durante a participação num painel no 1º Seminário do Projeto ClimActiC- Jovens e Cidadania pelo Clima (1 de julho de 2022), em representação do grupo da Greve Climática Estudantil de Braga, deparei-me com a seguinte tabela relativa ao enquadramento metodológico da investigação participativa que foi desenvolvida:

Tabela 1 Metodologia de Investigação

Criação de Grupo de Jovens Parceiros de Investigação	Métodos (áudio)visuais: – FotoVoz – VideoVoz
Círculos de diálogo – Sessões de escuta – Conversas informais / fóruns digitais – Observação participante	Práticas Artísticas – Oficinas de experiências artísticas-criativas: teatro, música, escrita, fotografia e vídeo

Fonte: Garcia, Macedo & Queirós (2022, p.79)

Ao analisar, com atenção, as ferramentas utilizadas na pesquisa referenciada supra, conclui que o TO, em formato de laboratório, consegue abarcar praticamente todas estas técnicas, ou ferramentas, para uma “Pesquisa participativa orientada para a ação com base em métodos artísticos”.

Começando pela “Criação de Grupo de Jovens Parceiros de Investigação”, com o laboratório de TO já se consegue reunir um grupo substancial de pessoas participantes, como se verificou no trabalho empírico desta dissertação, em que se trabalhou com 19 jovens, com ligação ao tema da investigação (desigualdade de género). Em termos de “Métodos (áudio)visuais”, é possível utilizar o *Photovoice*, ou “*FotoVoz*”, nas sessões de TO, porém, é bastante raro, tendo sido um desafio fazer a sua integração na 2ª sessão do Laboratório na ACE, pois consideramos que é uma ferramenta incrivelmente interessante para criar histórias que poderão servir de base para a construção de uma cena de TF, como sucedeu neste caso; porventura, também poderia recorrer-se ao “*VideoVoz*”, o que será deveras ponderado de concretizar (no meu caso). Quanto às “Práticas Artísticas”, o TO acaba por consistir, também, em “Oficinas de experiências artísticas-criativas”, pois as participantes expressam-se por via do “teatro, música, escrita, fotografia e vídeo”, se for essa a vontade e aceite o desafio. Por último, os “Círculos de diálogo” são a raiz do TO, dado que o objetivo último é gerar questionamento, debate, reflexão e cimentar uma ação concreta, num processo de constante (des)construção, de continuidade; diria até que, de certa forma, as oficinas e os laboratórios de TO possibilitam múltiplos momentos de grupos-focais informais, ricos em material para recolher e confrontar na concretização da investigação;

adicionalmente, todas as experiências com TO subentendem “sessões de escuta”, “conversas informais” e “observação participante” e não participante.

Assim, num ambiente menos “artificial”, consegue-se criar espaço confortável para a partilha de experiências sobre dado objeto de investigação, com menos filtros e, surpreendentemente, mais material com que trabalhar, desde áudios, a vídeos, fotografias, uma multiplicidade de produtos artísticos, ou até científicos, se analisados através das lentes de uma/ume/um cientista social com um “gostinho” pelo TO.

Este breve sub-capítulo deixa a provocação de “tecer caminhos que tornem possível uma outra forma de fazer ciência, mais comprometida com a transformação do mundo.” (Barbosa & Ferreira, 2019, p. 213).

Considerações Finais: O Ensaio da Reflexão

“Ser cidadão não é viver em sociedade, é transformá-la.”

[Augusto Boal]

Para fechar esta dissertação, não com chave d’ouro, mas antes com chave mestra que pode abrir qualquer porta, é necessário “retroceder e reconstituir cuidadosamente o percurso seguido, como Hansel e Gretel recolhendo as migalhas de pão para regressar a casa” (Barbosa & Ferreira, 2019, p. 204), para que estejamos aptas e aptos a comparecer no ensaio da reflexão.

Em retrospectiva, o cerne desta investigação foi trazer alguma luz para a educação e para o seu papel fulcral no processo de desconstrução de estereótipos e de construção de cidadania proativa, como forma de prevenir as desigualdades e violências de género, numa ótica de “educar para não remediar”. Ademais, promovendo e insistindo na educação para a cidadania, sugere-se a introdução de ferramentas não convencionais, num espaço de ensino e prevenção, como o Teatro d[e] Oprimid[e] – metodologia artística – para auxiliar nesta luta pela promoção de empatia e luta pela transformação da sociedade, com ações concretas no plano prático e real.

Este intuito foi sustentado com base em projetos que já fazem e instigam esta utilização de metodologias e técnicas de teor mais artístico, para levar a cabo as suas intervenções, em diferentes moldes, mas sempre com o objetivo último de *mudança*.

No entanto, não surge como qualquer surpresa que esta dissertação não tenha produzido resultados concretos e claros, nem uma conclusão definitiva. Nesse sentido, esta investigação termina com reticências... Mesmo em formato de quase-livro, este final fica em aberto, com promessa de mais, semeando vontades que floriram em ações e frutificaram inquietações e utopias. Esta (não) finalização partiu da intenção de plantar a semente de *futuro* em que o TO e este estilo de pesquisa interventiva vão continuar a ser trabalhos e desenvolvidos, num momento próximo. Aliás, este trabalho é contínuo nas várias ações ativistas extra academia, em que se vê possibilidade de fazer TO com tudo e em tudo. Não obstante, tem-se a ânsia de trazer este trabalho para a academia e, se esta tese for apenas mais um passo a juntar a todos os outros passos que já foram dados por outras, outros e outres companheiras, companheiros e companheiras de investigação, pois nada me trará mais alento que esse humilde contributo.

Sinto que, numa perspetiva um tanto romântica, esta dissertação possa transmitir a sensação de estar, excessivamente, enraizada na utopia, porém, como diz Boal (2009, p. 34), “Se este é

um *parti pris*, não importa: *pois seja parti pris*. Se tentar alcançar essa sociedade é uma utopia, não importa: avançar em sua direção não é utópico, é opção ética.” Mais ainda, no que concerne à conotação atribuída à utopia, “na atualidade, faz sentido fixá-la como um conceito cuja pertinência é a de empiricamente nos auxiliar na identificação de práticas alternativas a acontecer *aqui e agora*” (Mora, 2017, p. 210), que é essencialmente o que ousamos propor.

Tudo o que foi escrito surge como uma espécie de desafio, para ponderar, analisar e, quiçá, efetivar o TO como uma metodologia a ser ministrada a jovens, incitando, ainda, as adultas e os adultos, que estruturam e gizam políticas educativas, a virem *espectar* num laboratório ou oficina de TO, para partilharem (talvez) a epifania coletiva de que este método artístico pode suprir muitas das carências que crianças/jovens/adultes se deparam, no seu quotidiano de vida em sociedade.

Assim, o TO pode ser uma vacina ou vitamina para es jovens, numa sociedade desprovida e estrangeira face ao toque, à sensibilidade, à expressão e ao sentimento, em que se ignoram conversas urgentes de serem faladas e trazidas para debate, criando, alternativamente, espaço para “cometer pequenos erros dentro da segurança dos muros da escola”, como refere ume des participantes no laboratório da ACE.

Esta premissa de “cometer pequenos erros” parte de uma lógica de construção de legos, em que a pessoa pode montar e desmontar formas de olhar e mexer no mundo, construindo ações concretas e desconstruindo tentativas não tão viáveis, numa experimentação constante, num espaço de debate, como aquele que é possibilitado com o Teatro-Fórum, pois

A arte criada pelo conjunto de cidadãos-artistas é plural desde o início da sua fabricação: o grupo dos oprimidos, com visão semelhante, cria a obra. O próprio ato de prepará-la é ação propedêutica que leva à ação social. Obra aberta que exige continuidade no real. (Boal, 2009, p. 109)

Com efeito, «tratando-se o Teatro do Oprimido de um “ensaio” da transformação, ele é sempre um processo que reclama a ação fora de si próprio» (Soeiro, 2021, p. 83), daí as reticências... Não será apenas uma oficina ou um laboratório pontual que farão a *mudança* por si só, mas uma ação continuada talvez sim, pois o TO acarreta consigo esta ideia de «deixar a conversa ainda a meio, que é para as pessoas levarem para fora. Ou seja, a sensação que a conversa ainda não acabou aqui. A conversa acaba depois em casa, nos corredores, ou nos outros lugares onde nós estamos» (áudio, 15/02/2022), como partilhou a curinga Inês. Qualquer projeto ou programa de prevenção traduz-se, por muitas, em algo vago, pois não se reflete numa concreta ação-resultado, porém, é um processo que tem os seus frutos. Para tal, a vontade transformadora

deve ser semeada desde cedo, desde o primeiro passo em ambientes de reprodução da sociedade, como a escola, até ao galgar na vida em sociedade, em toda a sua plenitude.

Em tom conclusivo, com esta dissertação

Não pretendemos realizar uma investigação sobre o TO, mas antes usá-lo como ferramenta e estratégia de problematização e intervenção na realidade. Mais do que um olhar sobre o TO, exercitámos um olhar através do TO, concebendo-o como ferramenta político-estética propícia à mobilização e à ação coletivas. (Barbosa & Ferreira, 2019, p. 199)

E, do todo que aqui se trouxe, tentou-se dar sentido a tudo isto, estruturando a informação e tornando-a o mais acessível possível, em que

«O método de investigação consiste em partir do todo caótico e sincrético e, portanto, confuso. Depois, por aproximações sucessivas, acedemos a extratos cada vez mais abstratos. A exposição prossegue da frente para trás, ao arrepio da investigação: parte das abstrações já descobertas e expõe-nas como se fosse uma construção lógica e racional» (Brohm, 1979: 69 cit in Barbosa & Ferreira, 2019, p. 209)

Aqui reside a beleza da investigação qualitativa, que nos proporciona material singular e, diria, impossível de recriar *ipsis verbis* e *ipsis litteris*, dada a riqueza e diversidade de testemunhos nos momentos de partilha entre participantes e pessoas na condição de investigadora, tornando-se cada pesquisa e investigação única, dentro dos temas já largamente investigados e escrutinados.

Por último, faço uma ressalva ao indelével “caráter político da atividade científica” (Freire, 1981, p. 36) que nos obriga, como pessoas com compromisso de produzir e contribuir para algo maior que nós próprias, a questionar, “A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática” (Freire, 1981, p. 36). Como ponto de partida e de chegada, aceita-se que a Ciência e a Arte podem andar de mãos dadas, estreitando relações e abrindo um mar de possibilidades, em que, como refere uma alune,

«O Teatro do Oprimido é uma boa ferramenta para impulsionar a educação para a cidadania e o sentido crítico. Penso que a escola é um ambiente favorável para este tipo de atividade, pois é onde os jovens e as crianças passam a maior parte do seu tempo e onde recebem a maior educação, acho que é um dos lugares onde se deve falar abertamente acerca desses assuntos, pois por vezes em casa, tanto alguns pais como filhos às vezes não tem um "à vontade" para dialogar ou ter essa intimidade para tal, em certas famílias esses assuntos ainda são tratados como "tabus", por isso a escola sendo uma "segunda casa" deve-nos proporcionar oportunidades dessas.»

Em suma, como exalta Boal (2009, p. 17), “Estamos entregues a nós mesmos e temos que aceitar a nossa condição com a cabeça nas alturas, os pés no chão e mãos à obra.” Em linha com as suas palavras, esta dissertação seguiu, por vezes, caminhos de divagação de pensamento, em parágrafos convertidos em palácios de “E se...”, porém, pretendeu-se transmitir algo, através de uma escrita científica e de compromisso com a capacidade transformadora da Arte, mormente o TO, porque, no fundo, somos todas, todes e todos humanos e não há nada de mais humano que a arte.

Bibliografia

Alvarez, T, Vieira, C. C., & Ostrouch-Kamińska, J. (2017). Género, Educação e Cidadania: Que «Agenda» para a Investigação Científica e para o Ensino e a Formação?. *Ex aequo*, (36), 9-22. <https://dx.doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01>.

Alvarez, T., & Vieira, C. (2014). O papel da educação no caminho que falta percorrer em Portugal na desconstrução dos estereótipos de género: breves reflexões. *Exedra - Número Temático De 2014 - Sexualidade, Género E Educação*, (1646-9526), 8-17. <http://hdl.handle.net/10400.2/7128>.

Andrade, C. (2014). *O exílio de Augusto Boal: reflexões sobre um teatro sem fronteiras*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Andrade, C. (2018). O teatro sem fronteiras de Augusto Boal: censura, exílio e a internacionalização de um método. *Arte & Censura*, 33. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/39854/27928>.

Araujo, Gilvan. (2019). Maria Madalena. *Revista de Cultura Teológica*. 84-107. 10.23925/rct.i93.42656. DOI:[10.23925/rct.i93.42656](https://doi.org/10.23925/rct.i93.42656).

Azevedo, L., Schons, P., & Welter, T. (2014). A escola como espaço para reflexão: um relato de uma experiência docente em gênero e sexualidade. *Revista Café Com Sociologia*, (v. 3 n. 2). <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/249>.

Baptista, R. (2018). A educação para a igualdade de género nas escolas como ferramenta para o combate da violência contra as mulheres. O que tem feito Portugal?. <https://www.direito.uminho.pt/pt/Sociedade/PublishingImages/Paginas/Atualidade-Juridica/A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20igualdade%20de%20g%C3%A9nero%20nas%20escolas.pdf>.

Barbosa, I. & Ferreira, F. (2017). Monstros, máquinas e pipocas: Teatro do Oprimido e protesto de rua. *Comunicação E Sociedade*, (31), pp.81-105. DOI:[10.17231/comsoc.31\(2017\).2606](https://doi.org/10.17231/comsoc.31(2017).2606).

Barbosa, I. (2011). *Jovens e Teatro do Oprimido: (re)criando a cidadania, (re)construindo o futuro* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.

- Barbosa, I. (2016). *Crise, austeridade e ação coletiva: Experiências de aprendizagem crítica com Teatro do Oprimido* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Barbosa, I. (2020). Direitos cívicos e políticos na infância e adolescência: da retórica da participação ao protagonismo infantil. *Sociologia : Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 69–89. Obtido de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/10136>.
- Barbosa, I., & Ferreira, F. I. (2019). Investigação participativa e compromisso com a transformação do mundo: Diálogos com Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Culturas*, (54), 197–215. <https://doi.org/10.34626/esc.vi54.57>.
- Boal, A. (1991). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (1996). *O Arco-Iris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, A. (2009). *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bogdan RC., Biklen SK. Notas de Campo. In: Bogdan RC, Biklen SK. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, PT: Porto Editora; 1994. p. 150-175.
- Canda, C. N. (2012). Teatro-fórum: propósitos e procedimentos. *Urdimento - Revista De Estudos Em Artes Cênicas*, 1(18), 119-128. <https://doi.org/10.5965/1414573101182012119>.
- Couraceiro, J. (2020). Carquejeiras. A cidade que se curva para pedir o perdão das mulheres que vergou. *JPN-JornalismoPortoNet*. Consultado em setembro 17, 2022, em <https://www.jpn.up.pt/2020/03/06/carquejeiras-a-cidade-que-se-curva-para-pedir-o-perdao-das-mulheres-que-vergou/>
- Coutinho, B. (2018). *Teatro do oprimido e transformações sociais: uma análise da importância da arte teatral na conscientização para a luta por direitos* (Trabalho de Conclusão de Curso). Faculdade de Direito de Vitoria.
- Crooks, C. V., Goodall, G. R., Hughes, R., Jaffe, P. G., & Baker, L. L. (2007). Engaging Men and Boys in Preventing Violence Against Women: Applying a Cognitive–Behavioral Model. *Violence Against Women*, 13(3), 217–239. <https://doi.org/10.1177/1077801206297336>.

Dalarum, J. "Olhares de Clérigos" (29-64). In Christiane Klapisch-Zuber (dir.), (1993), *A Idade Média* (Vol. 2), História das Mulheres, sob a direção de Georges Duby e Michelle Perrot, Porto, Afrontamento.

Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., ... & SURHR, M. W. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*, 6, 1996.

Despacho nº 6173/2016 de 10 de maio da Presidência do Conselho de Ministros e Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: II série, Nº 90 (2016). Disponível em www.dre.pt.

Dos Santos, A. L. P. Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no Português e a demanda pela língua(gem) inclusiva. **Revista Ártemis**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 160–178, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.1807-8214.2019v28n1.41827. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/41827>. Acesso em: 31 out. 2022.

Editorial, C. (2014). Sociomuseologia e gênero: imagens da mulher em exposições de museus portugueses - Aida Rechená (2011). *Cadernos De Sociomuseologia*, 45(1). Obtido de <https://revistas.ulufona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/4551>.

Educação para a Igualdade de Género | Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>.

Faculdade de Educação da Unicamp (2017, fevereiro 13). Teatro do Oprimido e educação – Entrevista com Bárbara Santos [Arquivo de vídeo]. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=HKAAy33tYP4>.

Farias, M. N. (2009). A história das mulheres e as representações do feminino na história. *Revista Estudos Feministas*, 17(3), 924-925. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300021>.

Fernandes, L. (2001) Investigação Etnográfica em Terrenos Psicotrópicos: Notas de terreno e comentário. *Educação, Sociedade e Culturas*, 16, 171-201.

Figueiredo, P. S., & Martins, V. S. (2020). O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. *ODEERE*, 5(10), 334-344. <https://doi.org/10.22481/odeere.v5i10.6780>.

Fonteles, B., Baron, D., Faria, H., & Garcia, P. (2009). Arte e cultura para o reencantamento do mundo. Instituto Pólis, 108p. (*Cadernos de Proposições para o Século XXI*, 13).

Foucault, M. (1999). Vigiar e Punir. Obtido de https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf

Franchini, B. S. (2017) O que são as ondas do feminismo? in: Revista QG Feminista. Disponível em: <https://medium.com/qg-feminista/o-que-s%C3%A3o-as-ondas-do-feminismoeeed092dae3a>.

Freire, P. (1980). Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. (Tradução de Kátia de Mello e Silva). 3ª ed. (1ª edição: 1967). São Paulo: Moraes.

Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa. In C. R. Brandão (Ed.), Pesquisa participante (pp. 34-41). São Paulo: Brasiliense.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4ª ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1998). *Pedagogia do Oprimido*. 25ª ed. (1ª edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Frugoni, C., "A mulher nas imagens, a mulher imaginada" (461-511). In Christiane Klapisch-Zuber (dir.), (1993), *A Idade Média* (Vol. 2), História das Mulheres, sob a direção de Georges Duby e Michelle Perrot, Porto, Afrontamento

Gaitán, A. (1998), "Protagonismo Infantil". Seminario La Participacion de Niños y Adolescentes en el Contexto de la Convencion sobre los Derechos del Niño: Visiones y Perspectivas, Bogotá, 85-104.

Ganga, R. (2016, fevereiro 1). *Training Course – Etnografia* [PowerPoint slides]. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS), Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/10216/119122>.

Garcia, A. D., Macedo, E., & Queirós, J. (2022). "Todos nós temos um bocadinho de ativismo": experiências de participação de um grupo de jovens na greve climática estudantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 61 (3) 71-91.

Magalhães, M., Teixeira, A., Dias, A., Cordeiro, J., Silva, M., & Mendes, T. (2017). *Prevenir a Violência Construir a Igualdade* [Ebook]. Porto: UMAR. http://artthemis.umarfeminismos.org/wp-content/uploads/2020/12/2017_MJMetal_LivroArt_Themis.pdf.

Magalhães, S. & Cerqueira, C. (2015). Our place in history: young feminists at the margins. *Feminism & Psychology*, vol. 15, 39-44.

Malinowski B. (2001) Um diário no sentido estrito do termo. Editora Record: Rio de Janeiro-São Paulo.

Marques, A. P. (2019, março 18). *Training Course Módulo 2 - Focus Group* [PowerPoint slides]. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS), Universidade do Minho.

Mitchell, K. S., & Freitag, J. L. (2011). Forum Theatre for Bystanders: A New Model for Gender Violence Prevention. *Violence Against Women*, 17(8), 990–1013. <https://doi.org/10.1177/1077801211417152>.

Mora, T. (2017). “A atualidade política da ‘utopia’”. In D. Tavares, D. Oliveira, L.P. Lopes, O. Grossegeesse, C. Flores, M. Ramon (Eds.), *Outros lugares: utopias, distopias, heterotopias* (185-212). V.N. Famalicão: Edições Húmus.

Mulvey, L. (1973) *Visual Pleasure and Narrative Cinema* (pp. 57-69). Obtido de <https://www.asu.edu/courses/fms504/total-readings/mulvey-visualpleasure.pdf>.

Nogueira, C. A teoria da interseccionalidade nos estudos de gênero e sexualidades: condições de produção de “novas possibilidades” no projeto de uma psicologia feminista crítica. A. L. C. Brizola, A. V. Zanella e M. Gesser (Orgs.). *Práticas Sociais, Políticas Públicas e Direitos Humanos*. Florianópolis: ABRAPSO, 2013.

Nogueira, C., & Silva, S. (2003). Introdução [a] “Um olhar sobre os feminismos: aprofundar a democracia no mundo da vida”. In Marques, C. [et al.] - *Um olhar sobre os feminismos: aprofundar a democracia no mundo da vida*. (p. 9-18), Porto: Edições Umar. <http://hdl.handle.net/1822/4367>.

Pinto, T., Nogueira, C., Vieira, C., Silva, I., Saavedra, L., & Silva, M. et al. (2015). *Guião de educação género e cidadania: 3º ciclo do ensino básico* [Ebook] (2ª ed.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2016/07/3Ciclo_Versao_Digital_FinalR.pdf.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*, 6, 1996.

Ribeiro, N., Neves, T. & Menezes, I. (2014). "Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português". *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3

Rich, M. D. (2010). The interACT model: Considering rape prevention from a performance activism and social justice perspective. *Feminism & Psychology*, 20(4), 511–528. <https://doi.org/10.1177/0959353510371366>.

Rodrigues, L., Carneiro, S. N. & Nogueira, C. (2018). Problematização do feminismo interseccional: o lugar das pessoas trans(género) no Brasil e em Portugal. In M. Tavares & T. Sales (Eds), *Seminário Múltiplas Discriminações* (pp. 33-55). (Lisboa): União de Mulheres Alternativa e Resposta/Projeto Memória e Feminismos: múltiplas discriminações.

Santos, B. (2019). Teatro das Oprimidas. *Philos*. <https://revistaphilos.com/2019/06/30/teatro-das-oprimidas-por-barbara-santos/>.

Sarapecck, Helena (2020, setembro 9). A Árvore do Teatro do Oprimido: uma oficina visual-virtual com Helen Sarapecck [Arquivo de vídeo]. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=uUY47Iya1eo&t=943s>.

Shouten, J. M. (2018), "Desfazendo desigualdades de género: um caminho sinuoso" (467-486). In Sílvia Gomes, Vera Duarte, Fernando Bessa Ribeiro, Luís Cunha, Ana Maria Brandão, Ana Jorge (org.), *Desigualdades sociais e políticas públicas. Homenagem a Manuel Carlos Silva*, V.N.Famalicão: Edições Húmus.

Siqueira, A. C. S., & Lima Rodrigues, L. (2021). Desenvolvimento das competências socioemocionais como meio para elaboração de sentimento de pertença ao processo de aprendizagem. In J. Grácio, J. V. Torres, M. C. L. Paniago, M. R. Rodrigues, M. Figueiredo, & M. B. Arguelho (Orgs.), *Atas / anais do encontro cultural digital e educação na década de 20* (pp. 64-

72). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. http://projetos.es.e.ips.pt/cde20/wp-content/uploads/2021/05/ATAS_do_CDE20_2021.pdf

Sistema Coringa. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo620/sistema-coringa>. Acesso em: 11 de jun. 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Soeiro, J. (2019), "Teatro do Oprimido", *Dicionário Alice*. Consultado a 27.10.22, em https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24558. ISBN: 978-989-8847-08-9.

Soeiro, J. (2021) "O Teatro não chega? Uma reflexão sobre arte, inclusão e transformação política" in Luísa Pinto; Jorge Palinhos; Ivam Cabral (Ed.) ARTE INCLUSIVA? QUEM INCLUI QUEM? Porto: CEAA/ESAP-CESAP, p.81-93. <http://hdl.handle.net/10400.26/38330>.

Sweet, P. L. (2019). The Sociology of Gaslighting. *American Sociological Review*, 84(5), 851–875. <https://doi.org/10.1177/0003122419874843>.

Tavares, T. «Carmo, Isabel do; Lígia Amâncio, Desamaldiçoar o feminismo. A propósito de Vozes Insubmissas. A história das mulheres e dos homens que lutaram pela igualdade dos sexos quando era crime fazê-lo», *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, 69 | 2004, publicado a 01 outubro 2012, consultado a 27 outubro 2022. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/1348>; DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1348>.

Teixeira, T. (2007). *Dimensões Sócio Educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal* (Tese de Doutoramento). Universidade Autónoma de Barcelona.

Toledo, L. C. de et al. Manual para o uso não sexista da linguagem: o que bem se diz bem se entende. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034366/mod_resource/content/1/Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

Vieira, C. C., Alvarez, T., Ferro, M. J. - Questões de género e cidadania: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. In Alcoforado, Luís; Barbosa, Márcia Regina; Barreto, Denise Aparecida Brito, org. - "Diálogos Freireanos [Em linha]: a educação e formação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. ISBN 978-989-26-1325-3. p. 701-716. <http://hdl.handle.net/10400.2/7133>.

Sites relevantes

ART'THEMIS+: <http://artthemis.umarfeminismos.org/>

As Carquejeiras do Porto: <https://livrocarquejeirasdoporto.com/>

Braga Fora do Armário: <https://www.facebook.com/BragaForaDoArmario/>

Centro de Teatro do Oprimido - Rio de Janeiro: <https://www.ctorio.org.br/home/>

ClimActiC: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/climactic>

Educação para a Igualdade de Género | Direção-Geral da Educação:
<https://www.dge.mec.pt/educacao-para-igualdade-de-genero>.

Educar Para Não Remediar: <https://pt.linkedin.com/company/projeto-educar-para-n%C3%A3o-remediar>

Feminismos Sobre Rodas: <https://www.facebook.com/feminismos.sobre.rodas/>

Greve Climática Estudantil: <https://greveclimaticaestudantil.pt/>

GTO-LX: <https://www.gtolx.org/>

Instituto Augusto Boal: <http://augustoboal.com.br/>

Laboratório Teatro e Política: <https://www.facebook.com/labteatropolitica>

Óprima! Encontro de Teatro do Oprimido e Ativismo:

https://oprima.wordpress.com/?fbclid=IwAR2IOX5hwmK9J3zXT1gpb7_qj7lshK9pAbOdhtXT5OZ1XEQDUypuHouobb0. | <https://www.facebook.com/encontrooprima?paipv=0&eav=AfZt-lcaMuzZsyTeObt00Btl1DcDWp4Vb98AXgl69lfv3eurciCgi5D06d2UyBzu0To>.

QueerIST: <http://queerist.tecnico.ulisboa.pt/>

Rede 8 de Março: <https://www.facebook.com/Rede8Marco/>

TRANSformar Portugal: <https://www.instagram.com/transformarportugal/>

UMAR: <http://www.umarfeminismos.org/>

Anexos

Anexo I “A política está na rua mas não nas urnas”



Fonte: <https://inventin.lautre.net/graffiti.html>

Anexo II - “The City” - The 1975 (2013)



Fonte: Youtube – “The City”, The 1975 (2013)

Anexo III – Certificado comunicação “Teatro do Oprimido/a: ferramenta ou objeto de investigação?”



Certificado

Certifica-se que Teresa Amorim apresentou a comunicação “Teatro do Oprimido/a: ferramenta ou objeto de investigação?”, nas III Jornadas de Teatro do Oprimido nos dias 28 e 29 de abril de 2022, na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

O Diretor da ESEC – UALG
António Lacerda

Anexo IV – “Crise Chinesa”



Fonte: <https://pressaono.blogspot.com/2010/03/crise-chinesa.html>

Anexo V – Folheto Informativo



Universidade do Minho

FOLHETO INFORMATIVO

Título do projeto de Investigação

Os Palcos da Desigualdade de Género: O Teatro do Oprimido como ferramenta de (des)construção de estereótipos e cidadania

Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade

Breve introdução sobre a investigação

Este estudo insere-se no âmbito da preparação da tese de Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade, que decorre no Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, tendo como principal objetivo auxiliar na construção da componente prática da investigação.

Objetivo do estudo

Nesta vertente prática da dissertação, o principal objetivo é perceber as inquietações das alunas e dos alunos em causa relativamente à desigualdade de género, bem como criar um ambiente seguro e confortável para a partilha de experiências e de fomento de um debate aberto sobre a problemática em estudo. Pretende-se ainda evidenciar as potencialidades do Teatro do Oprimido (TO) como ferramenta de (des)construção de estereótipos (de género) e cidadania.

Participantes

Estudantes da ACE Famalicão, do curso de Interpretação (ator/atriz) – equivalência 12º ano

Implicações da participação

Esta investigação irá passar por um laboratório de Teatro do/a Oprimido/a que pretende fazer uma análise especulativa sobre as perceções dos e das jovens sobre as questões de género (desigualdades, estereótipos e papéis de género). Este laboratório de TO irá incluir várias técnicas como o Teatro-Imagem e o Teatro-Fórum, partindo-se das inquietações particulares do grupo envolvido. A oficina será constituída por três sessões (de aproximadamente 6h cada) centradas nas desigualdades e violências de género, dinamizadas pela Inês Barbosa, no papel de “coringa”, ao passo que a investigadora irá proceder apenas à observação e registo.

Posteriormente à oficina de Teatro do Oprimido, serão dinamizados *focus groups*, dividindo-se a turma em grupos de 6 a 8 elementos, como forma de fazer um balanço geral da experiência. Os *focus groups* ou grupos focais acabam por servir de complemento a esta investigação, dado que esta técnica é a mais adequada para observar os processos de formação de opinião.

A participação será voluntária e partirá de uma lógica de primazia pelo conforto e nível de envolvimento desejado pelos e pelas participantes.

Política de publicações futuras dos resultados da investigação

Durante o laboratório de TO, a investigadora irá realizar notas de campo, recorrendo, se tal oportunidade surgir, ao uso de um gravador de áudio para gravar breves momentos de conversa que surjam ao longo das sessões, de modo a que estas gravações sirvam pura e exclusivamente como auxiliares de memória para a investigadora, aquando a elaboração do diário de campo.

Para além de áudios, a investigadora poderá também, por ventura, captar fotografias do produto dos múltiplos exercícios, porém, se for esta a vontade das e dos participantes, poderá ser ocultada toda a informação identificadora de qualquer tipo que possa ligá-las/os ao estudo, como, por exemplo, fotografia ou registo audiovisual. No entanto, se tal oportunidade surgir, irão ser tomadas todas as medidas que possibilitem a não identificação facial dos e das participantes, se tal for desejado.

Os *focus groups* serão gravados, porém, os áudios originais não serão divulgados, servindo apenas de material de estudo e de auxílio à pesquisa. Apenas a investigadora terá acesso aos registos e estes serão mantidos no seu dispositivo eletrónico pessoal, como computador ou telemóvel, bem como em nuvem de dados – pessoal e criptografada – de modo a manter, como salvaguarda, backups de segurança dos arquivos originais. Durante a elaboração do trabalho, os nomes dos e das participantes não serão mencionados, podendo ser substituídos por pseudónimos aleatórios. Quaisquer particularidades pessoais, como os nomes, que configurem ligações explícitas a, especificamente, quaisquer dos e das participantes serão omitidas do texto desta tese.

Faz-se necessário uma Declaração de Consentimento de Recolha de Dados, de modo a fornecer às e aos participantes, a garantia e a segurança de que as suas gravações de voz não serão divulgadas, assim como os excertos ou paráfrases a que podem ser submetidas aquando a elaboração da dissertação desta tese, nunca serão acompanhadas de quaisquer tipos de identificação real que possa ser ligada aos participantes, seja nominalmente ou de outras formas.

Informações de contacto da investigadora

Teresa Amorim

Telemóvel: 910 715 183

E-mail pessoal: teresa.amorim98@gmail.com

E-mail institucional: pg43378@alunos.uminho.pt

Assinatura da/do estudante

Data 8 de fevereiro de 2022

Anexo VI – Termo de Consentimento Informado



Universidade do Minho

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do projeto de Investigação

Os Palcos da Desigualdade de Género: O Teatro do Oprimido como ferramenta de (des)construção de estereótipos e cidadania

Mestrado em Crime, Diferença e Desigualdade

Atendendo à informação que consta do folheto informativo, pedimos que responda às questões seguintes, indicando se concorda em colaborar no estudo:

Li e compreendi o folheto informativo que me foi facultado, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que abaixo assina sobre os objetivos do estudo.	Sim	Não
Foi-me concedida oportunidade para colocar questões relacionadas com o estudo.	Sim	Não
Obtive resposta a todas as questões que coloquei sobre o projeto.	Sim	Não
Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.	Sim	Não
Aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que forneço de forma voluntária, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pela investigadora.	Sim	Não

Nome e contacto da investigadora

Teresa Amorim

teresa.amorim98@gmail.com / pg43378@alunos.uminho.pt

910 715 183

Assinatura:

Teresa Amorim

-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-0-

Nome e assinatura da/do participante

Nome (maiúscula):

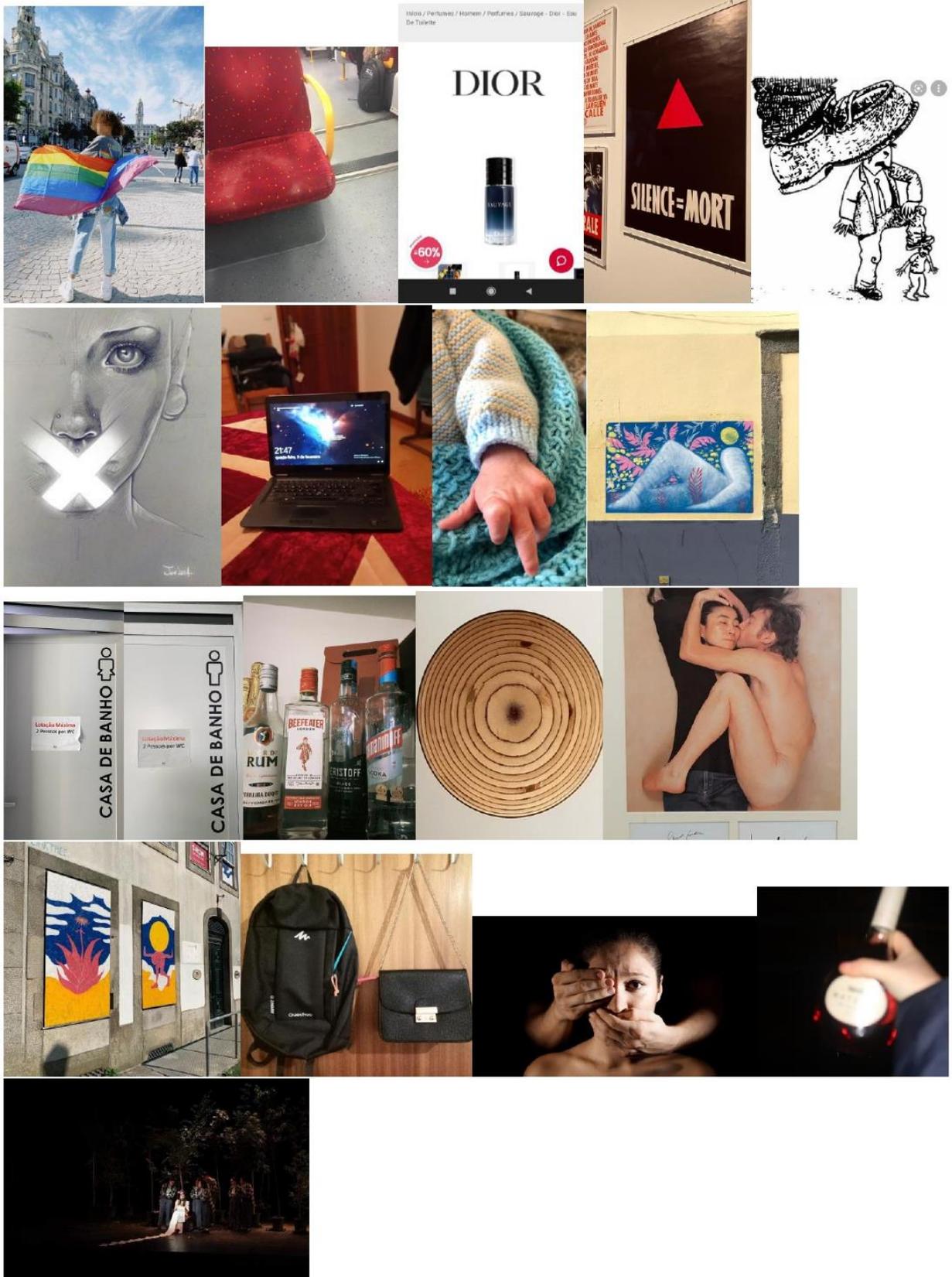
Assinatura:

Data: /..... /.....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA A INVESTIGADORA, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

<p>SE NÃO FOR O/A PRÓPRIO/A A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE (se o/a menor tiver discernimento deve <u>também</u> assinar em cima, se consentir)</p>
NOME:
BI/CD N°: DATA ou VALIDADE /..... /.....
GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:
ASSINATURA

Anexo VII – Fotos “Photovoice”



**Anexo VIII – Poster da Oficina de Teatro-Fórum e Conscientização
Feminista**



©Miguel F

**OFICINA DE
TEATRO-FÓRUM E
CONSCIENTIZAÇÃO
FEMINISTA**

100 ANOS DE PAULO FREIRE

16/17 OUT

10H - 18H

**ESCOLA SECUNDÁRIA
ALBERTO SAMPAIO**

Oficina dinamizada por
elementos da UMAR-
Braga.

Info/inscrições:
umarbraga@gmail.com

