



Os Métodos Artísticos como Forma de Olhar as Possibilidades de Construção do Gênero e suas Relações

Joana P. Cruz^I

Carla Malafaia^I

José Eduardo Silva^{II}

Isabel Menezes^I

^ICentro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto – Porto, Portugal

^{II}Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM), Universidade do Minho – Braga, Portugal

RESUMO – Os Métodos Artísticos como Forma de Olhar as Possibilidades de Construção do Gênero e suas Relações – A partir de um projeto de investigação-ação colaborativa com uma turma do ensino médio, discutem-se as possibilidades que as metodologias artísticas trazem para análises e reflexões coletivas com vista à promoção da consciência política juvenil. Por meio de momentos de exploração estético-política, nos quais se mobilizou o Teatro do Oprimido e o *Photovoice*, os/as jovens refletiram sobre as suas experiências e problemas quotidianos, emergindo a violência do namoro como o tema mais significativo. À reflexão conjunta entre os/as jovens, somaram-se atores locais e discutiram-se narrativas visuais feitas por dois grupos. Neste artigo, reconhece-se o potencial das artes na problematização das relações e construções de gênero, na implicação emocional e subjetiva dos/as participantes e como modo de politizar um ‘aparente’ problema individual.

Palavras-chave: ***Photovoice*. Violência no Namoro. Investigação baseadas nas Artes. Investigação Colaborativa. Gênero.**

ABSTRACT – The Artistic Methods as a Way to Look at the Possibilities of Construction of Gender and its Relations – Based on a collaborative action-research project with a high school class, we discuss the possibilities that artistic methodologies bring to collective analysis and reflections in order to promote youth political consciousness. Through moments of aesthetic-political exploration, in which the Theatre of the Oppressed and Photovoice were mobilised, the young people reflected on their everyday experiences and problems, with dating violence emerging as the most significant theme. Local actors were added to the joint reflection between the young people, and visual narratives made by two groups were discussed. This article recognises the potential of the arts to problematise gender relations and constructions, to emotionally and subjectively involve participants, and as a way of politicising an ‘apparent’ individual problem.

Keywords: ***Photovoice*. Dating Violence. Arts-based Research. Collaborative Research. Gender.**



RÉSUMÉ – Les Méthodes Artistiques comme Moyen d’Envisager les Possibilités de Construction du Genre et de ses Relations – Sur la base d’un projet de recherche-action en collaboration avec une classe de lycée, nous discutons des possibilités que les méthodologies artistiques apportent aux analyses et aux réflexions collectives en vue de promouvoir la conscience politique des jeunes. À travers des moments d’exploration esthético-politique, dans lesquels le Théâtre de l’Opprimé et Photovoice ont été mobilisés, les jeunes ont réfléchi à leurs expériences et problèmes quotidiens, la violence dans les relations amoureuses apparaissant comme le thème le plus significatif. Des acteurs locaux ont été ajoutés à la réflexion commune des jeunes, et les récits visuels réalisés par deux groupes ont été discutés. Cet article reconnaît le potentiel des arts pour problématiser les relations et les constructions de genre, pour impliquer les participants de manière émotionnelle et subjective, et comme moyen de politiser un problème individuel ‘apparent’.

Mots-clés: **Photovoice. Violence Conjugales. Recherche Base sur les Arts. Recherche Collaborative. Genre.**

Introdução

Este artigo¹ parte de uma intervenção, facilitada pelas duas primeiras autoras, com um grupo de 27 jovens do ensino profissional de multimídia, numa escola média do grande Porto, Portugal. Esta pesquisa adotou a postura epistemológica da investigação-ação, fazendo parte do projeto europeu CATCH-EyoU - *Constructing Active Citizenship With European Youth*, que teve como objetivos gerais: o desenvolvimento da Cidadania Europeia dos/as jovens, nascidos depois da construção da União Europeia; a promoção do seu pensamento crítico; e o reforço do sentido de pertença a uma comunidade que extravasa as fronteiras nacionais. De âmbito europeu, o projeto decorreu simultaneamente em oito países, procurando pensar os problemas locais na sua dimensão legislativa e europeia. Os/as jovens foram convidados/as a participar de um espaço fora do currículo escolar, mas dentro do horário letivo, com o objetivo de discutir, participadamente, temas que lhes diziam respeito. Tendo por base a premissa de que as artes podem ajudar na partilha em grande grupo e na coletivização de problemas e de formas de agir, recorreu-se ao uso de métodos artísticos como ferramentas de investigação-ação colaborativa. Este artigo foca-se nas possibilidades criadas pelo uso de métodos artísticos – Teatro do Oprimido (Boal, 2002) e *Photovoice* (Wang; Burris, 1997) – na reflexão e problematização das relações e construções de género, uma vez que o problema visto como mais urgente a refletir foi a violência no namoro. A partir da leitura crítica do pro-

cesso, do confronto com os produtos criados e das discussões tidas durante a intervenção, procura-se refletir e enfatizar o contributo da atividade artística para a participação política/cidadã do/as jovens.

O artigo estrutura-se da seguinte forma: começamos por clarificar o nosso posicionamento epistemológico sobre a relação entre educação e cidadania; depois explicamos o processo de intervenção em dois níveis (grupo A e grupo B) e a análise do/as participantes; levantamos alguns riscos e tensões inerentes a práticas emancipatórias no meio escolar; discutimos o lugar do corpo como território de resistência; e, finalmente, tecemos algumas conclusões do processo.

Posicionamento epistemológico: educação e cidadania

Historicamente ligado à territorialidade, à pertença ou exclusão a fronteiras dos estados-nação, o conceito de Cidadania tem sido alvo de grandes disputas, alargando a visão exclusivista, restritiva e estática que lhe era dominante. O seu carácter “dialético, conflitual [e] relacional” expõe a pluralidade de visões – agendas, estratégias e práticas concretas – que encerra, refletindo as possibilidades de significar tanto uma “[...] prática comprovável de acomodação a uma norma [...] ou, ao contrário, [uma] manifestação potencialmente dissonante de uma ordem prévia” (Monteiro, 2022, p. 37).

Étienne Balibar (2001, p. 211), filósofo crítico francês, considera a Cidadania como prática e processo inacabado, ou na sua expressão, “*sempre em construção*”². Ao definir a cidadania como “imperfeita”, Balibar (2001, p. 211) ajuda-nos a considerar múltiplas formas de se ser cidadã/o, obrigando-nos a procurar ligações entre os elementos locais, nacionais e globais, na tentativa de os reconciliar (Scott; Lawson, 2002). De facto, a forma como se inclui, no contexto escolar, a construção de cidadania tem sido objeto de discussão, tendo Giroux e McLaren (1994) sugerido quatro linhas de orientação, que vão na direção do pluralismo e do empoderamento: i) estudantes e educadores devem ser agentes ativos na sua relação com a sociedade, tomando posição; ii) o conflito e o pluralismo devem ser compreendidos como parte da sociedade; iii) é possível construir-se novas formas de se viver, conjuntamente; e iv) as escolas podem ser espaços onde estas aquisições/práticas são possíveis. Com base nestas quatro linhas orientadoras, a educação para a cidadania adquire um fôlego político, na medida em que



acolhe o conflito entre diferentes mundivisões, problematizando-as de modo dialógico e comprometido, fundado na relação com o outro e na construção de si.

Na sua obra seminal, *A pedagogia do oprimido*, o educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2018) enfatizou o diálogo, a práxis e a educação como elementos básicos para ultrapassar os *mitos* que moldam as relações sociais num processo a que chamou de conscientização. Propôs que, através do diálogo, gerava-se a coconstrução do conhecimento, apoiada pelas experiências concretas das pessoas que, coletivamente, discutiam as suas visões do mundo. A educação de que nos falou Freire (2018, p. 29) não necessita de ser feita dentro da instituição escolar, mas esta instituição pode inspirar-se nos princípios do diálogo, práxis e saber experiencial, e construir-se de modo a “gera[r] um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la”. Assim, normas e sistemas socioculturais moldam necessariamente a relação dos indivíduos com o mundo, a forma como concebem e constroem o seu lugar no mundo e a margem de liberdade que reconhecem na sua prática cidadã. Diferentes modos de fazer cidadania circulam e reconfiguram-se em contextos como a escola, uma das mais importantes esferas de qualificação e de socialização, mas também, como nos lembra Gert Biesta³ (2020), de subjectivização.

Com a construção de um sistema centrado na economia liberal, normalizou-se uma cultura de competição e de individualismo (e.g., Stiegler, 2010) que afastou os/as cidadã/os “da compreensão e dos processos de decisão [...] [sendo] reduzidos a um papel social passivo, como consumidores de bens materiais e culturais” (Silva, 2019 p. 66). Foi na luta pela transformação deste sistema de dominação que Freire (1989, p. 48) propôs “[...] uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição [que] valor[ize] a ajuda mútua e não o individualismo; que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade”. Nesta linha, tem sido proposto o conceito de “cidadania cultural”, sustentado em algumas ideias fundamentais (Rosaldo, 1994): a cidadania é um ato de construção/produção e não de consumo; a cidadania não passa pela aquisição de saberes e de normas, mas inclui a prática e superação dessas normas por ações mais orientadas para a justiça social e coletivização dos bens e saberes; a cidadania, sob a suposta aura de inclusão e proximidade, pode e deve ser

requestionada enquanto forma fechada e excludente, sendo que a produção artística e criativa pode ajudar a alargar os limites da exclusão e do fechamento conceitual, por dar voz e espaço a visões alternativas.

Metodologias Artísticas e Produção de Conhecimento

Igualmente capazes de produzir conhecimento, Arte e Ciência podem ser vistas como um *continuum* onde é possível a cada investigador/a tomar posição sobre a forma como se debruça sobre a realidade social (Leavy, 2017). Nesse sentido, o uso de metodologias artísticas na investigação – investigação baseada nas artes – pode envolver práticas artísticas como métodos para gerar dados ou análises, mas também como produtos finais (Hernández Hernández, 2008). No caso que aqui apresentamos, as artes tiveram um papel duplo, seja na inquirição do real, seja na criação de uma narrativa visual como produto desse processo de questionamento. A inquirição do real iniciou-se com recurso ao Teatro do Oprimido, uma escolha metodológica das interventoras, e evoluiu depois, em codecisão com os/as jovens, para a utilização do *Photovoice*. O Teatro do Oprimido foi utilizado no primeiro ano de intervenção, em grande grupo, para discutir experiências de opressão através do corpo, consciencializando sobre as diferentes formas que os processos de opressão tomam e como se interseccionam. No segundo ano de intervenção, tendo escolhido um tema para uma observando/investigação mais aprofundada – a Violência no Namoro – o Teatro do Oprimido e o *Photovoice* foram mobilizados para dar resposta às perguntas de investigação de dois grupos participantes (a turma foi, nesse segundo ano de intervenção, repartida em quatro grupos de investigadore/as). O *Photovoice* foi a metodologia escolhida para responder à pergunta do Grupo A e usado como suporte à técnica do Teatro Imagem para responder às perguntas feitas pelo Grupo B.

***Photovoice* e a intervenção no mundo**

Desenvolvida em 1992 por Caroline Wang, da Universidade de Michigan, e por Mary Ann Burris, da Universidade de Beijing, esta metodologia faz recurso à fotografia, tomando por base as teorias de Paulo Freire ao transferir autoria para a/os participantes, já que são ele/as que decidem como publicar e partilhar a informação. De forma simples, o *Photovoice* tem 5

etapas: i) captura fotográfica; ii) revelação ou digitalização; iii) escolha de imagens significativas; iv) discussão em grupo sobre as imagens e v) conclusões e formas de difusão. Uma vez que se coloca o poder e o controlo nas mãos dos/as participantes, os resultados de intervenções com esta metodologia podem ser muito distintos. Dadas as suas finalidades utópicas e o seu poder de provocar ações para a justiça social (Holm; Sahlstrom; Zilliacus, 2018), o *Photovoice* pode ser considerado uma metodologia de investigação-ação baseada em artes (Chilton; Leavy, 2014, p. 313). Ao “provocar o questionamento crítico, desafiar estereótipos, e encorajar a ação individual e coletiva”, pode ser usada não só com o propósito de investigação como de organização da transformação social. De facto, os objetivos do *Photovoice* são favorecer: i) a auto-reflexão sobre as problemáticas comunitárias através da identificação e captura de necessidades; ii) o incitamento ao diálogo crítico e reflexão coletiva; e iii) a produção de mudanças na comunidade através do contacto com órgãos de poder político (Wang; Burris, 1997). Nesta investigação-ação, o *Photovoice* foi mobilizado para garantir uma visão de cidadania como criação, cultura e processo. Foi através da relação com os outros, das diferentes visões postas em diálogo, que procuramos aceder à unicidade de cada jovem, ao seu lado subjetivo, ligando a reflexão crítica à sua experiência singular.

Investigação-ação como processo de intervenção

A investigação-ação colaborativa na qual esta intervenção se baseia, procurou proporcionar um espaço, no seio do ambiente escolar e contido no tempo letivo, onde a/os jovens pudessem discutir os problemas da sua comunidade e do seu quotidiano e decidir sobre a sua relevância. Com este estudo, o/as jovens foram convidado/as a examinar as suas problemáticas locais, aprofundá-las na sua dimensão estrutural, tanto local como europeia, e propor alterações e transformações, incluindo legislativas, que pudessem contribuir para solucionar o problema.

A intervenção teve a duração de dois anos letivos. No primeiro ano, explorámos os problemas quotidianos e concretos dos/as jovens, através do Teatro do Oprimido, do qual resultou a identificação de dois grandes temas: a violência no namoro e a desigualdade de poderes dentro da escola. Nesse ano, demos tempo ao *estar junto*, procurando promover um espaço

convivial, horizontal e de intensa interação (Rovisco, 2020). Quando o grupo se consolidou, os encontros tornaram-se mais íntimos e também políticos, garantindo a possibilidade de ali emergirem as problemáticas mais urgentes para o grupo. O tema de análise escolhido pelos/as próprios/as jovens para iniciar o segundo ano foi a violência no namoro. Agrupados pelo seu interesse ou afinidades interpares, construíram quatro grupos que identificaram diferentes perguntas. Neste artigo propomo-nos analisar os dois grupos de trabalho (Grupo A e Grupo B) que decidiram utilizar metodologias baseadas em artes para responder a diferentes questões de investigação:

Grupo A

- De que modo as pessoas reagem a representações da violência no namoro?
 - Que emoções e pensamentos provocam a visualização de imagens de violência em locais públicos?

Grupo B

- Que fatores despoletam comportamentos violentos?
 - Quais as contradições inerentes aos atos violentos e à tomada de decisão para a ação?

O *Grupo A* (constituído por 5 elementos: 2 do género feminino e 3 do masculino) utilizou o *Photovoice*, capturando 21 fotografias sobre a violência no namoro e legendando-as com base no acrónimo VANoPoF (o que Vê? o que está realmente a Acontecer? como se relaciona com as NOssas vidas? PORque existe este problema ou potencialidade? o que podemos FAzer? – no original SHOWeD (Wang et al., 2004)). Discutiram, em grupo, os múltiplos significados das suas representações sobre a Violência no Namoro, mimetizando um grupo de discussão focal, e transcreveram a discussão, apreendendo as dimensões mais significativas.

O *Grupo B* (constituído por sete elementos do género masculino) utilizou, numa primeira fase, o Teatro-Imagem, uma das “armas” do arsenal do Teatro do Oprimido (cf. Boal, 2002), analisando uma situação de violência no namoro experienciada por um dos elementos do grupo (vd. Cruz et al., 2019). Numa segunda fase, optaram por incluir a metodologia do *Photovoice* – seguindo o exemplo do grupo A – para entender a socialização masculina na escola.

Todo o processo pressupôs o envolvimento efetivo e colaborativo do/as jovens: o caráter de coinvestigação da realidade e a cocriação de objetos artísticos deu sentido a um processo que culminou na produção coletiva de recomendações políticas aos níveis local, nacional e Europeu. A interação, ao longo do processo, com pares e outros atores e organizações sociais foi determinante para a construção de uma visão mais complexa e compreensiva dos “problemas” identificados como relevantes. A nossa relação com associações locais, ONG’s e grupos ativistas foi um grande aliado durante a politização dos estudantes sobre as questões de gênero. De facto, há uma relação permeável entre a escola e outras instituições sociais que – ainda que temporariamente, como foi o caso aqui em estudo – ocupam o espaço escolar.

Riscos e Tensões

A utilização de metodologias artísticas tem sido comum nas tentativas de construção de práticas de investigação colaborativas, por envolver diferentes formas de conhecimento (Wakeford; Rodriguez, 2018). Com raízes na educação popular (Freire, 2018), ambas as metodologias artísticas mobilizadas pelas interventoras – o Teatro do Oprimido (Boal, 2002) e o *Photovoice* (Wang; Burris, 1997) – potenciaram o envolvimento dos/as jovens, trazendo a linguagem teatral e/ou artística para o encontro e o espaço escolar.

Simultaneamente artísticas e emancipatórias, algumas tensões na utilização destas metodologias são expectáveis quando usadas em contextos mais institucionais/herméticos, como é o caso do contexto escolar. Ao contribuírem para uma leitura crítica do mundo e das relações de poder que existem no espaço, e ao introduzirem uma outra forma de comunicar sobre as desigualdades, esta escolha possibilita o aparecimento de conflitos que devem ser adereçados e acolhidos como fontes de pluralidade e crescimento. Tensões como: dissemelhanças entre as prioridades institucionais (nossas e da escola) e as vontades dos/as participantes; diferenças de poder entre adultos e jovens, contendo o duplo risco de influenciar o grupo aos nossos interesses e/ou nos limitar a um papel “neutro” de facilitação (cf. Kirshner, 2010); a utilização da comunicação não verbal, díspar da predominante no ambiente escolar; ou a visão dominante dos/as jovens como imaturos/as e mal prepa-

rados/as para a tomada de decisão, foram dilemas com os quais as interven-toras se foram deparando e, continuamente, refletindo. De facto, a ideia de tomar os/as jovens como produtores de conhecimento, especialistas nos seus problemas e participantes legítimos das instituições das quais fazem parte não tem sido a norma mesmo em projetos que se dizem participatórios (Gessner, 2017; Kirshner, 2010).

Em contextos mais institucionais, como a escola, importa ainda refletir sobre a capacidade dos métodos emancipatórios conseguirem manter o seu carácter desenvolvimentista e transformador, ao invés de se adaptarem e re-produzirem o funcionamento do sistema (Monteiro; Ferreira, 2011). Este não é, no entanto, o foco deste artigo (cf. Cruz et al., 2019).

O nosso papel

O nosso papel, como pessoas adultas e facilitadoras da intervenção, foi, assim, de colaborar com os/as jovens como parceiros intergeracionais, apoiados em princípios de reciprocidade, coparticipação e de tomada de decisão conjunta (Camino, 2005). Na linha de Martin-Baró, a coprodução de conhecimento levou à produção de interpretações e leituras críticas da realidade, acessíveis e entendíveis por todo/as o/as envolvido/as, permitindo a ação. Recorremos a teorias e modelos de intervenção comunitária que reconhecem a inevitabilidade de um posicionamento ideológico (Prilleltensky, 1994), pois “[o intelectual], ao tomar consciência da sua pertença à sociedade e ao mundo do seu tempo, renuncia a uma posição de simples espectador e coloca o seu pensamento ou a sua arte ao serviço de uma causa” (Fals-Borda, 1970, p. 66). Assim, a facilitação foi feita de um lugar de comprometimento e de ação, entendendo que “tomar partido pode bem ser aquilo que nos resgata enquanto profissionais e enquanto cidadãos” (Menezes, 2007, p. 110).

Grupo A: A violência do namoro como processo

Facilitadora: Qual é que achas que é a diferença entre a tua [fotografia] e a do Tiago?
/ André: O filtro... o ponto de vista.

As narrativas visuais podem ser uma forma de “imaginação narrativa”, possibilitando um entendimento crítico e empático das ações de outras pessoas, i.e., “[...] a capacidade de pensar o que poderia ser estar nos sapatos de



uma pessoa diferente de si mesmo, de ser um leitor inteligente da história dessa pessoa, e de compreender as emoções e desejos que alguém assim colocado poderia ter” (Nussbaum, 2002, p. 299, tradução nossa). Através da aceitação dos diferentes pontos de vida e dos diferentes graus de implicação – universos experienciados ou imaginados pelos/as participantes – há um entendimento comum sobre um tema escolhido por pertencer à experiência de alguns. De um grupo heterogêneo, em gênero e proximidade ao problema, fez-se nascer uma narrativa visual capaz de dar conta de um processo complexo, que implica sofrimento, sobrevivência e decisão. Esta narrativa foi comparada ao estudo de Felgueiras et al. (2017) com mulheres e jovens vítimas de violência, havendo uma semelhança muito clara sobre a forma como acontecem os processos de violência em relações íntimas. Esta semelhança fez-nos pensar na possibilidade de as emoções e os processos de opressão surgirem de mecanismos idênticos que vão, pouco a pouco, atuando e desempoderando os/as participantes da relação, em particular as mulheres. A consciência, tanto para rapazes como raparigas, da existência de um viés estrutural de gênero na nossa sociedade, e as consequências práticas das suas ações e discursos, foi um dos principais objetivos e sucessos do projeto que, claramente, interrompeu as suas visões quotidianas sobre os (des)equilíbrios de gênero (Rancière, 2004). Para reconhecer as influências estruturais nas práticas e nos discursos sobre a intimidade e o amor (Neves, 2008), foi necessário discutir leituras ingênuas do mundo com os/as jovens estudantes que frequentemente vêm o problema como uma questão de vontade e hierarquias de “forças individuais”. Esta fase de desideologização, enraizada na teoria educativa de Carr e Kemmis (1986), é crucial em qualquer trabalho de investigação-ação emancipatória. Para isso, diferentes exercícios sobre “poder” foram intencionalmente mobilizados, desde o início e em grande grupo (vd. Cruz et al., 2019), para desindividualizar as leituras sobre a opressão, que decorrem da sociedade individualizada em que vivemos (Bauman, 2003), entendendo-a na sua dimensão estrutural (Boal, 2010). Algumas das discussões conclusivas que foram sendo abordadas por este grupo de jovens estão alinhadas com a de outros/as autores/as: o combate à ideia de que a vítima é a culpada (Ryan, 1971), a violência como processo (Neves, 2008), e a importância de redes institucionais e relacionais de suporte para fazer face ao problema. Este cruzamento com a literatura existen-



te foi feito com o nosso apoio: levávamos pequenos trechos ou algumas páginas selecionadas sobre as questões que estavam a analisar, facilitando a articulação com a produção científica nesta área. Depois da transcrição das discussões sobre as fotografias, os/as estudantes puderam olhar para os dados das discussões em grupo e apreender as categorias emergentes das suas falas. O foco esteve, principalmente, na vítima, nas suas emoções e no processo de violência que se via, passivamente, enredada. Alguns dos temas-chave foram:

- Desgaste emocional da vítima: [...] *ela deveria de estar farta da violência que tinha no namoro, então queria acabar com tudo e suicidava-se, porque se calhar não conseguia pedir ajuda e achava a melhor opção / tristeza, medo / simbolizava a mulher a despedaçar-se / O lado pior da pessoa abusada está a mostrar-se, devido ao abuso.*
- Sentimento de Aprisionamento / Dificuldade de sair da situação: *porque aqui, como estava a cores, ela estava a tentar sair da violência só que não conseguiu então passou para preto e branco que era para simbolizar a tristeza, a escuridão, para se suicidar por exemplo...*
- Isolamento percebido/real: *Ela está bonita, né, tá tudo bonito, mas tipo não tem tantas flores que simboliza que ela esteja tipo a perder a comunicação com as pessoas.*
- Limites emocionais/pessoais: *Porque no final há sempre... quando a pessoa está mal há uma parte que decide mudar a vida / Ou acabar com ela / Ou acaba com os sentimentos, deixa de sentir nada, né, morre, ou faz alguma coisa por ela...*
- Resiliência da vítima: *aí, ela como conseguiu tipo sair da relação abusiva destacou-se das outras que ainda estão... se fores a ver esta flor está no chão, mas essa já está mais alta que todas as outras.*
- Técnicas de Opressão: *Está a intimidá-la; Está a tomar controlo; A confundi-la... ela está confusa e não consegue decidir qual é que faz ou o “bom” ou o “mau”.*

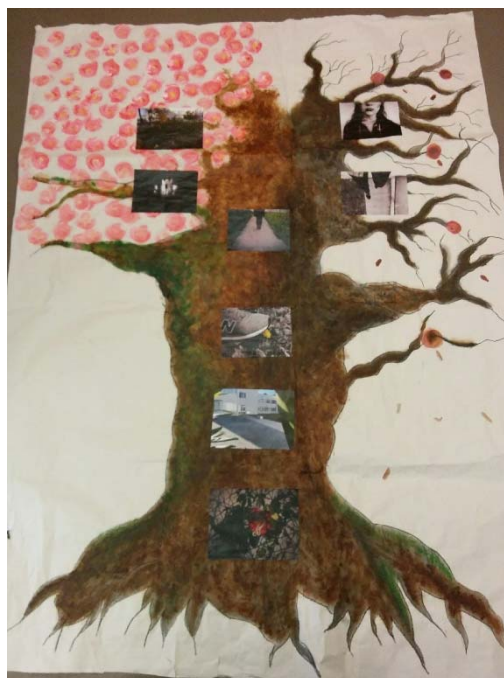


Figura 1 – Árvore do Processo de Violência no Namoro.

Fonte: Acervo dos autores.

No decorrer deste processo de análise da transcrição das discussões sobre as fotografias tiradas, os/as jovens chegaram a três entendimentos-chave que aparecem ilustrados no Quadro 1, e que revelam uma visão mais complexa, menos individualizada e mais contextual do fenómeno da violência de género.

– A vítima não deve ser culpada

“Comparada com o resto da fotografia, esta cor [da vítima] é muito feliz, quer ser feliz, quer ser alguém na vida, livre, mas não pode” (António)

– O Isolamento e a Fragilidade da vítima

“Ela está a ficar mais pequena do que ele porque se está a fechar ao mundo: está a ficar mais receosa e mais isolada! Ela está a ficar mais pequena e o agressor maior... Ela está a ser dominada por ele!” (Augusto)

– A importância de uma rede de apoio

“Se perto da flor [vítima] tivéssemos alguns elementos coloridos que representassem uma sensação de liberdade e disposição para ajudar a flor”/ “Se a fotografia mudasse e as folhas ganhassem alguma cor, ela poderia pedir ajuda às pessoas à sua volta...” (Patrício).

Quadro 1 – Entendimentos-Chave do Grupo A. Fonte: Elaboração dos autores.

Grupo B: A violência do namoro como produto

No caso do Grupo B, o facto de ser um grupo composto apenas por elementos do género masculino levou à necessidade de olhar o problema da

violência do namoro de vários ângulos, incluindo várias técnicas/metodologias artísticas. Ao processo do Teatro Imagem – forma escolhida pelo grupo para responder à sua questão de investigação – juntou-se o *Photovoice*. Apesar de reconhecermos a base patriarcal em que assenta a violência no namoro, partimos das experiências vividas pelos jovens – condição clara para a utilização do TO – para entender a sua urgência e vontade de trabalhar esta questão. Rapidamente se tornou evidente a necessidade de juntar a lente feminina ao processo de investigação teatral, pelo que convidámos uma plateia mista para servir de público ao primeiro experimento teatral, em que relatavam uma experiência de violência sofrida em relação por um dos elementos do grupo. Dada a riqueza da discussão surgida num grupo misto através do exercício de Imagem Analítica (vd. Cruz et al, 2019) – revelando, a par dos mitos do amor romântico (De Roda et al., 1999), estoicismo e ausência de sensibilidade emocional e de empatia face à outra (do género feminino) (cf. Wall; Kristjanson, 2005) – o grupo decidiu atentar às particularidades da socialização masculina, particularmente no meio escolar. Esta observação foi feita após o entendimento do lugar de privilégio que ocupam na estrutura social, que abarcava a relação amorosa (neste caso, heterossexual). Tiraram fotografias, no interior da escola, sobre o processo de socialização masculina e a sua experiência de “ser homem” (Figuras 2, 3 e 4), discutindo-as em grupo. Parte da discussão foi transcrita e analisada por eles (dado o volume de dados, a primeira autora transcreveu e analisou o restante).

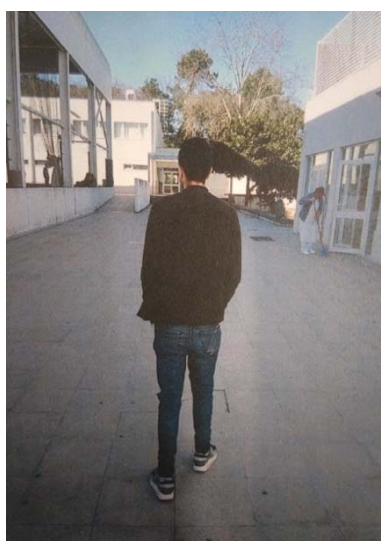


Figura 2 – Andando sozinho.
Fonte: Acervo dos autores.

Rui: Todo o homem passa por uma fase em que anda na rua a querer ter estilo... escolhe uma maneira de andar, pronto, andar com as mãos nos bolsos e com cara de sério, andar de uma forma p'ra chamar atenção, digamos assim.

António: cada um tem o seu estilo...

Luís: por exemplo, os gunas andam com as mãos nos bolsos, assim, a inclinar de um lado para o outro.

José: acho que isso tem a ver com a adolescência que, às vezes, nós tentamos ser uma pessoa que, às vezes, nem somos pra conseguir o que nós queremos.

Acompanhámos e alimentámos a discussão que faziam das fotografias, com partes de obras de alguns autores. Maria do Mar Pereira (2012), em *Fazendo Género no Recreio*, demonstra a genderização dos comportamentos e aponta, num dos capítulos, uma categorização masculina idêntica à dos estudantes. Este capítulo foi partilhado com os estudantes. O processo de entrada num grupo, onde o homem ensaia uma certa forma de agir transparece a ideia trazida por Butler (2017), da performatividade do género. Torna-se claro a possibilidade de treinar, ensaiar, modificar, performar, o comportamento/estilo ligado ao género, demonstrando o quanto este é passível de ser treinado e, por isso, modificado, para ser “aceite” como homem pertencente a determinada categoria de masculinidade.

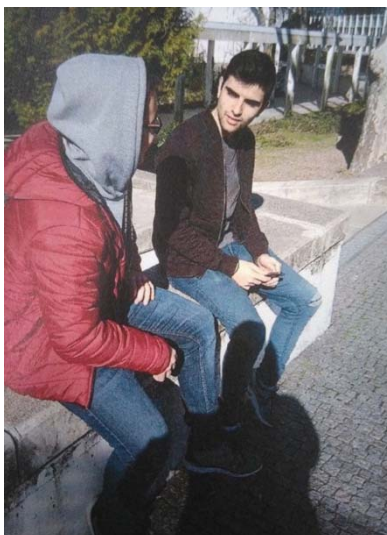


Figura 3 – Socialização.

Fonte: Acervo dos autores.

António: 'Tão a falar sobre miúdas.../ Futebol / Dia-a-dia / A vida na escola / Problemas...

Filipe: Falamos de coisas que só nós é que percebemos.



Figura 4 – O Prestador.

Fonte: Acervo dos autores.

Rui: Acho que representa as características dos homens ou, pelo menos, o que a sociedade vê... porque eles têm de ser fortes e apoiar as mulheres...

Antônio: O homem tem de ser o elo entre as duas pessoas... tem que ser o que consegue manter, apesar de tudo...

André: Então... tem de ser o mais paciente, sei lá! Tem que conseguir manter uma boa relação entre os dois...

Rui: Também acho que o homem sente uma necessidade de proteger a mulher que tem, mesmo que elas não precisem... mas sente essa necessidade perante outros homens.

Joana: fisicamente?

Rui: E psicologicamente também. Os homens, por exemplo, partem logo p'rá porrada, independentemente do assunto.

Nesta segunda parte do processo indagou-se sobre o porquê da existência de diferentes expectativas para o gênero feminino e masculino, revelando a violência no namoro como parte de uma estrutura de poder diferenciada entre o gênero feminino e masculino, consequência de uma socialização específica, marcada pela sociedade patriarcal. A existência de características predefinidas e reproduzidas na construção masculina, para integrar o “ideal” patriarcal, foi visibilizada. Mais do que biológico, o conceito de gênero, e papéis associados, parece ser um conjunto de ideias social e psico-

logicamente construídas e, portanto, moldáveis (Levant; Wilmer, 2013). De facto, como refere Butler (2017, p. 111-112), “[...] a localização do mecanismo por que o sexo se transforma em género pretende estabelecer não só o carácter de construção de género, o seu estatuto não natural e não necessário, mas a universalidade cultural da opressão em termos não biológicos”.

Os/as jovens participantes sintetizaram os seus resultados, desvelando a violência no namoro como produto como representado no Quadro 2.

Privilégio masculino

– O homem é privilegiado na sociedade atual e tem um lugar de poder na estrutura. Isto dá-lhe várias vantagens, não só a nível afetivo, mas também a nível profissional, económico ou mesmo físico.

Socialização genderizada

– Ser homem inclui um processo de socialização muito diferente que lhe dá diferentes possibilidades de se relacionar e agir no domínio público.

Construção performática

– Existe uma pressão para a ‘performatividade de género’ que também restringe o homem. Esta pressão social envia formatos pré-determinados para o homem se envolver: ele deve ser protetor, determinado, ativo.

Possibilidades restringidas

– Este processo de socialização engloba diferentes ‘categorias de masculinidade’ (por exemplo, o ‘bad boy’, ‘macho homem’, ‘casual’) que se tem de escolher para pertencer.

Quadro 2 – Entendimentos-Chave do Grupo B. Fonte: Elaboração dos autores.

Decidiram integrar as descobertas com o Teatro Imagem e com o *Photovoice* e apresentar uma performance sobre a “construção social” do homem num momento de apresentação do projeto à comunidade escolar, mostrando as diferenças entre a educação e o processo de crescimento social do homem e da mulher (Figura 5).



Figura 5 – Performance dos estudantes: resultado final do processo de investigação.

Fonte: Acervo dos autores.

O Corpo como território de resistência

Apesar de todas as condicionantes estruturais, o corpo pode ser visto como “[...] um território de resistência [com] o poder de atuar e de transformar-se [...] como um limite à exploração” (Federici, 2020). Apesar d[a] “[...] mecanização, a conversão do corpo (masculino e feminino) em uma máquina foi uma das metas que o capitalismo perseguiu de forma incansável” (Federici, 2020, p. 176-177). O seu controle parece estar associado à ideia de que “[...] [m]ais uma instância em que a razão e a mente se associam à masculinidade e agência ao passo que o corpo e a natureza se consideram ser a factividade muda do feminino, a aguardarem significação por parte do sexo oposto” (Butler, 2017, p. 110-111). No entanto, toda a aprendizagem milenar que temos interiorizado no nosso corpo – sobre os desejos e necessidades para reprodução – pode ser resgatada e servir um propósito transformador. Esta foi uma das premissas básicas deste projeto, que começou com o Teatro do Oprimido para pôr o corpo a falar, lembrando não só esse conhecimento milenar, mas restituindo-lhe a sua capacidade comunicante e de armazenamento de experiências vividas. A reapropriação do corpo é, assim, uma forma de resistência, e a sua revalorização poderá lembrar os poderes, individuais e coletivos, antes esquecidos (Federici, 2020). António Damásio (2020, p. 201) falava do “mundo antigo do nosso interior”, as “velharias evolutivas”, como o coração, pulmões, estômago ou intestinos, capazes de dar origem aos sentimentos. Somos, ao mesmo tempo o corpo, que sente, e a mente, representada por imagens às quais damos qualidades e valor. São esses sentimentos – padrões imagéticos variáveis – que nos permitem experienciar e tornarmo-nos conscientes: com eles “sabemos de imediato, que aquilo que naquele momento temos na mente nos pertence e nos está a acontecer” (Damásio, 2020, p. 213). Trazem-nos, assim, “o poder de afetar e ser afetado, de mover e ser movido” (Federici, 2020, p. 180), fazendo da vida criação. No corpo “reside uma qualidade política imanente: a capacidade de transformar-se a si mesmo e aos outros e de mudar o mundo” (Federici, 2020, p. 180). Essa compreensão das estruturas sociais como estruturas de dominação e violência pode levar ao entendimento da liberdade como negação de uma fatalidade. A luta feita das oprimidas, para saírem do seu sítio de sofrimento, parece ser uma escolha possível revelada pela nossa narrativa visual. É passível de provocar imaginário – no caso, a violência do namoro e o contacto com a realidade dele – e, por isso, novas formas de olhar a realidade.

Durante o processo, as/os participantes adquiriram conhecimentos básicos sobre os processos de investigação científica e ferramentas de análise crítica da realidade ao discutirem social e politicamente o tema. Elaboraram ainda quatro pôsteres dando conta dos resultados obtidos, que foram apresentados em dois eventos de disseminação (um a nível local e outro europeu).

O trabalho com a investigação, como ferramenta de acesso e questionamento da realidade, constituiu um desafio e uma oportunidade:

Susana: Nós investigámos uma coisa que está muito presente na nossa vida, mas não sabíamos que era assim tão grande! João: Foi mesmo cansativo e deu muito trabalho, mas foi fixe: chegámos a conclusões que nos surpreenderam e descobrimos coisas novas. / Luis: 'Tivemos resultados que nos deixaram felizes e surpreendidos'.

Surgiram então propostas concretas, capazes de dar conta desta problemática:

- Criação de uma disciplina na escola para abordar questões relacionadas com a cidadania e direitos humanos, em que temas como violência no namoro e discriminação de género possam ser ensinados e discutidos.
- Criação de um gabinete em todas as escolas onde os alunos, que vivenciaram ou presenciaram situações de violência no namoro, possam discutir o tema e receber aconselhamento sobre o tema.
- Criação de campanhas publicitárias com o objetivo de chamar a atenção para a violência no namoro, com circulação obrigatória nas redes sociais, YouTube, cinema e TV, dirigida aos jovens.

Reflexões Conclusivas

Ser capazes de politizar a nossa dor, de convertê-la numa forma de conhecimento, em algo que nos contacta com outras pessoas: tudo isso tem um poder curativo (Federici, 2020, p. 183, tradução nossa).

A recusa do papel passivo, até enquanto espetador, no Teatro do Oprimido é uma aplicação clara do princípio freiriano que recusa a passividade dos/as educandos/as e estimula a sua capacidade criativa e criadora, num processo educativo baseado no diálogo. No caso do TO, o diálogo transpõe a dicotomia Corpo-Mente (Dewey, 2001), presente nas pedagogias tradicionais.

A decisão de começar o processo de investigação-ação, mobilizando o Teatro do Oprimido, foi feita pela necessidade de aceder à experiência con-

creta dos/as jovens. As imagens que o corpo produz, porque anteriores à palavra, são menos conscientes e refletidas, permitindo um acesso mais imediato às representações e aprendizagens de cada um(a). Esta decisão possibilitou aceder ao sentir de cada um, às suas experiências e às suas memórias inscritas no corpo, afetivas e emocionais. A universalidade do sentir fez com que todos/as os/as estudantes pudessem ter algo a dizer, já que todo/as nós sentimos, apesar da dificuldade que às vezes temos em perceber o que sentimos e expressá-lo. Esta escuta viabilizou uma das proposições decisivas para o processo de aprendizagem, segundo Maturana (1999a): a *conversação*, pois é o processo de linguagem que reúne as dimensões racionais e emocionais. Este necessário e permanente *conversar* deve ser feito dentro da escola e na relação sociedade/escola. Torna-se assim possível romper a dualidade dominante na produção de conhecimento e na aprendizagem que assenta na separação corpo/mente, indivíduo/sociedade, cultura/natureza, emoção/razão.

Os métodos artísticos mobilizados na investigação-ação colaborativa em que assenta este artigo revelaram ser fundamentais na complexificação de um tema que permeava significativamente a vida quotidiana dos/as jovens, que era considerado por eles/as como um problema, mas não era, de facto, *problematizado*. A passagem do nível individual ao nível coletivo, a reconfiguração de um problema pessoal num problema social e político, foi possível pela criação de espaço e oportunidades para resignificar experiências vividas e corporizadas. O corpo, como lugar de construção e performance de género, mas também como veículo de agência, poder e resistência (Butler, 2017), é tomado aqui como elemento central do questionamento de relações desiguais, de normas apreendidas, de estereótipos e emoções normalizadas.

Se “todo o sistema racional tem um fundamento emocional” (Maturana, 1999b, p. 15), é necessário e urgente trazer para a escola espaços como este, onde a emoção e a experiência possam ser vistas e dialogadas. O/as jovens foram integrado/as no projeto como coinvestigadore/as, tomando parte de algumas das decisões do projeto: a problemática que queriam abordar, as questões de investigação que queriam ver respondidas, as metodologias de investigação usadas para lhes dar resposta, a forma de disseminação de resultados, os porta-vozes para disseminar os resultados do projeto, entre outras. Este envolvimento e coparticipação traduziu-se no dissipar de relações de poder mais hierarquizadas que estão presentes em formatos mais tradicionais de in-



investigação: aqui o/as participantes foram chamado/as a tomar decisões sobre alguns dos aspetos da investigação (Sutton-Brown, 2014) e a envolver-se no processo de transformação dos seus problemas. O envolvimento comunitário, a diluição de fronteiras entre a escola e a comunidade através da proximidade e presença continuada de instituições do terceiro sector são importantes para construir um “nós estrutural” (Martins et al., 2022). Reconhecemos a contaminação positiva da escola durante o processo que se revelou, particularmente no encontro final de disseminação dos resultados na escola, uma grande fonte de aprendizagem e diálogo: entre pares, encarregados de educação e diversos agentes da comunidade educativa, associativa e política, consciencializando todos/as os/as envolvidos em relação à violência de género⁴.

Notas

- ¹ *Agradecimentos:* Os autores expressam o seu reconhecimento público à Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, e à sua direção, em particular ao diretor, Dr. Álvaro Santos, e à presidente do conselho geral, Dra. Anabela Amaral, aos professores das turmas e a todos/as os/as jovens que participaram neste projeto.
- ² No original em inglês: “*always in the making*”.
- ³ Gert Biesta é pedagogo e professor nas Universidades de Maynooth, Irlanda, e Edimburgo, no Reino Unido, com foco na teoria da educação, nas políticas educacionais, currículo, educação para a cidadania, democracia e educação e artes.
- ⁴ *Financiamento:* esta investigação foi financiada pela Comissão Europeia, através do Programa Horizonte 2020, no âmbito do projeto *CATCH-EyoU-Constructing Active CitizensHip with European Youth: Políticas, Práticas, Desafios e Soluções* (GA no. 649538). Joana P. Cruz é apoiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (FCT), no âmbito do Financiamento Plurianual do CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas (projetos UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020). Carla Malafaia é contratada pelo CIIE/FPCEUP através do Programa de Estímulo ao Emprego Científico Institucional da FCT (CEECINST/00134/2021). A investigação do Centro de Estudos Humanísticos, onde José Eduardo Silva trabalha, é parcialmente apoiada pela FCT (UIDB/00305/2020 - <https://doi.org/10.54499/UIDB/00305/2020>).



Referências

- BALIBAR, Étienne. **Nous, citoyen d'Europe?** Les Frontières, l'État, le peuple. Paris: La Découverte, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BIESTA, Gert. Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. **Educational Theory**, Wiley Periodicals LLC, v. 70, n. 1, p. 89-104, February 2020.
- BOAL, Augusto. **Games for actors and non-actors.** New York: Routledge, 2002.
- BOAL, Julian. Opressão. **Metaxis: Teatro do Oprimido de Ponto a Ponto**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 124-126, 2010.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Género: Feminismo e subversão da identidade.** Lisboa: Orfeu Negro, 2017.
- CAMINO, Linda. Pitfalls and promising practices of youth–adult partnerships: An evaluator's reflections. **J. Community Psychol.**, Hoboken, Wiley Online Library, v. 33, n. 1, p. 75-85, Nov. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20043>.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza.** La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- CHILTON, Gioia; LEAVY, Patricia. Arts-based research practice: Merging social research and the creative arts. In: LEAVY, Patricia. **The Oxford handbook of qualitative research.** New York: Oxford University Press, 2014. p. 403-422.
- CRUZ, Joana P.; MALAFAIA, Carla; SILVA, José Eduardo; MENEZES, Isabel. The Use of Theatre of the Oppressed in the Classroom: Engaging Students in a Critical Active European Citizenship Project, **The Educational Forum**, v. 83, n.4, p. 365-382, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1626518>.
- DAMÁSIO, António. **Sentir & Saber: A caminho da consciência.** Lisboa: Temas e Debates, 2020.
- DE RODA, Ana et al. Romantic beliefs and myths in Spain. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 2, n. 1, p. 64-73, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1138741600005461>
- DEWEY, John. **Democracy and Education.** State College: The Pennsylvania State University, 2001.
- FALS-BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual.** México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.



FEDERICI, Silvia. **Ir más allá de la piel**: Repensar, rehacer y reivindicar el cuerpo em el capitalismo contemporâneo. Madrid: Traficantes de Sueños, 2020.

FELGUEIRAS, Raquel et al. Narrativas Visuais: arte participativa com mulheres e jovens vítimas de violência. **Políticas do Olhar**, Braga, v. 1, p. 108-136, maio 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Edições Afrontamento, 2018.

GESSNER, Susann. Teaching Civic Education in a Migrating Global Community: How Can Students with a Migration Background Contribute to Didactics and Civic Education Theory?. **Journal of Social Science Education**, v. 16, n. 2, p. 41-51, 2017. DOI: 10.2390/jsse-v16-i2-1603.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. **Between Borders**: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. Abingdon: Routledge, 1994.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. **Educatio Siglo XXI**, Universidad de Murcia, v. 26, p. 85-118, dez. 2008.

HOLM, Gunilla; SAHLSTROM, Fritjof; ZILLIACUS, Harriet. Arts-Based Visual Research. In: LEAVY, Patricia. **Handbook of Arts-Based Research**. New York: The Guilford Press, 2018. P. 311-335.

KIRSHNER, Ben. Productive Tensions in Youth Participatory Action Research. **Teachers College Record**, v. 112, n. 13, p. 238-251, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/016146811011201316>.

LEAVY, Patricia. **Research Design**: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches. New York; London: The Guilford Press, 2017.

LEVANT, Ronald; WILMER, David. Masculinity constructs as protective buffers and risk factors for men's health. **American Journal of men's Health**, SAGE Journal, v. 8, p. 110-120, July 2013.

MARTINS, Filipe et al. **Dentro e Fora da Caixa**: ONG e Escolas juntas na Educação para a Cidadania. Lisboa: Fundação Gonçalo da Silveira, 2022.

MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999a.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999b.



MENEZES, Isabel. **Intervenção Comunitária** – uma perspectiva psicológica. Porto: Livpsic/Legis Editora, 2007.

MONTEIRO, Hugo. **Migrações e hospitalidades**. Crítica do cosmopolitismo nas fronteiras do século. V.N. Famalicão: Húmus, 2022.

MONTEIRO, Hugo; FERREIRA, Pedro. Unpolite Citizenship: The Non-Place of Conflict in Political Education. **Journal of Social Science Education**, v. 10, p. 5-11, 2011.

NEVES, Sofia. **Amor, poder e violências na intimidade**: Os caminhos entrecruzados do pessoal e do político. Coimbra: Editora Quarteto, 2008.

NUSSBAUM, Martha. Education for Citizenship in an Era of Global Connection. **Studies in Philosophy and Education**, SpringerLink, v. 21, p. 289-303, July 2002. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>.

PEREIRA, Maria do Mar. **Fazendo género no recreio**. A negociação do género em espaço escolar. Lisboa: ICS, 2012.

PRILLELTENSKY, Isaac. **The morals and politics of psychology**: Psychological discourse and the status quo. New York: State University of New York Press, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **The Politics of Aesthetics**: The Distribution of the Sensible. New York: Continuum International Publishing Group, 2004.

ROSALDO, Renato. Cultural Citizenship and Educational Democracy. **Cultural Anthropology**, AnthroSource, v. 9, p. 402-411, Aug. 1994. DOI: <https://doi.org/10.1525/can.1994.9.3.02a00110>.

ROVISCO, Maria. Artistic Conviviality. In: TACCHI, Jo; TUFTE, Thomas. **Communicating for Change**: Concepts to Think With. Basingstoke: Palgrave, 2020. p. 135-144.

RYAN, William. **Blaming the Victim**. United Kingdom: Orbach & Chambers Ltd, 1971.

SILVA, José Eduardo. Outra Voz: de consumidores a Cidadãos produtores de arte e Cultura. In: CRUZ, Hugo; BEZELGA, Isabel & AGUIAR, Ramon (Org.). **Práticas artísticas**: participação e comunidade. Évora: CHAIA/EU, 2019. p. 63-77.

SCOTT, David; LAWSON, Helen. **Citizenship Education and the Curriculum**. New York: Praeger Publishing, 2002.

STIEGLER, Bernard. Projecto revoluções (Manifesto 2010). **Ars Industrialis**, 2010. Disponível em: <https://arsindustrialis.org/manifesto-2010-pt>. Acesso em: 01 jan. 2023.



SUTTON-BROWN, Camille. Photovoice: A Methodological Guide. **Photography and Culture**, Taylor & Francis Group, v. 7, n. 2, p. 169-185, Apr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.2752/175145214X13999922103165>.

WAKEFORD, Tom; RODRIGUEZ, Javier. **Participatory Action Research: Towards A More Fruitful Knowledge**. Bristol: University of Bristol and the AHRC Connected Communities Programme, 2018.

WALL, David; KRISTJANSON, Linda. Men, Culture and Hegemonic Masculinity: Understanding the Experience of Prostate Cancer. **Nursing inquiry**, n. 12, p. 87-97. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2005.00258.x>.

WANG, Caroline; BURRIS, Mary Ann. Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. **Health Education & Behavior**, SAGE Journals, v. 24, n. 3, p. 369-387, June 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>.

WANG, Caroline et al. Flint Photovoice: Community Building Among Youths, Adults, and Policymakers. **Am J Public Health**, Springer Nature, v. 94, n. 6, p. 911-913, June 2004. DOI: <https://doi.org/10.2105/ajph.94.6.911>.

Joana P. Cruz é Investigadora Doutorada no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Tem feito investigação baseada em artes para compreender a Participação Cívica e Política dos jovens, os movimentos sociais e as relações de poder em ambientes institucionais. Co-coordena o Laboratório de Teatro e Política do Porto, um espaço de experimentação teatral com foco particular no Teatro do Oprimido.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6889-435X>

E-mail: joanapmcruz@gmail.com

Carla Malafaia é Investigadora Auxiliar no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Tem desenvolvido e coordenado investigação nas áreas da participação política juvenil, mobilizando metodologias mistas, participatórias e visuais, incluindo a avaliação de projetos artísticos de base comunitária.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5490-1187>

E-mail: carlamalafaia@fpce.up.pt



José Eduardo Silva é actor, encenador de teatro, investigador do Centro de Estudos Humanísticos e professor auxiliar de Teatro na Universidade do Minho (CEHUM) em Braga, Portugal. Os seus interesses de investigação interceptam a criação artística teatral, o desenvolvimento psicológico e a transformação social. Licenciado em Estudos Teatrais na (Universidade Politécnica do Porto) e Doutorado em Psicologia na FPCEUP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9972-0814>

E-mail: jeduardosilva@elach.uminho.pt

Isabel Menezes é bacharel em Teatro (ESAP), licenciada e doutorada em Psicologia e tem agregação em Ciências da Educação (U.Porto). É Professora Catedrática no Departamento de Ciências da Educação - Cátedra OEI de Educação para a Cidadania/Global e está na direção do CIIE - Centro de Investigação e de Intervenção Educativas na Universidade do Porto. Tem desenvolvido projetos sobre a participação cívica e política de crianças, jovens e adultos, com especial interesse pela relação entre a arte comunitária e a política.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9063-3773>

E-mail: imenezes@fpce.up.pt

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo não está disponível ao público em função de preocupações éticas e de privacidade [mas podem ser obtidos junto do autor correspondente mediante pedido razoável].

Este texto inédito também se encontra publicado em inglês neste número do periódico.

Recebido em 30 de abril de 2023

Aceito em 04 de outubro de 2023

Editora responsável: Fabiana de Amorim Marcello

