

PROGRAMA DOUTORAL
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Práticas artísticas comunitárias
e participação cívica e política:
experiências de grupos teatrais
em Portugal e no Brasil**

Hugo Cruz

D

2020



Hugo Alves da Cruz

Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Supervisão

Professora Doutora Isabel Menezes

Professora Doutora Isabel Bezelga

AGRADECIMENTOS

(ato de protagonizar – dar visibilidade a todos os envolvidos na criação)

Só se agradece quando se reconhece que a vida é um lugar onde cada momento é partilhado com o/a outro/a. O ofício de saber agradecer, é para mim, um processo em contínuo aperfeiçoamento. Durante estes quatro anos nunca estive sozinho e por isso a minha gratidão:

A todas/os as/os cidadãs/ãos que dedicam espaço nas suas vidas para a criação artística e aceitaram fazer parte da construção desta investigação. O mais justo seria, certamente, nomear as 332 pessoas que compuseram esta tese. No entanto, como essa tarefa se revela impossível, nomeio os 31 grupos que colaboraram ativamente neste trabalho: Bonobando, Cia. Marginal, Grupo Atiro, Coletivo Peneira, Teatro da Lage, Grupo Código e Cia do Invisível (Rio de Janeiro); Coletiva Ocupação, Estopô Balaio, Cia. de Teatro de Heliópolis e Pombas Urbanas (São Paulo); PELE e Grupo de Teatro EmComum (Porto); Triumph'arte - Grupo de Teatro Comunitário (Esposende); Projeto de Teatro Comunitário do Museu Marítimo de Ílhavo; As Vitórias (Guimarães); Laboratórios Veleda (Covilhã e Fundão); Cabeças no Ar e Pés na Terra - Grupos Barreiro e Sampaio (Valongo); D'arte - Núcleo Artístico e Cagaréus - Arte, Cidades e Pessoas (Aveiro); Terra Amarela (Lisboa); Teia - Oficinas de Teatro M e L (Torres Vedras); PELE - Enxoval (Porto e Amarante); O Bando - Confraria do Teatro (Palmela); Teatro Umano (Lisboa, Alhandra, Almada e Amadora).

Às restantes instituições, grupos formais e informais, que se abriram sem hesitações a este trabalho.

Às minhas orientadoras pela caminhada conjunta, à Isabel Menezes pela exigência, questionamento, treino do foco, olhar estratégico e acima de tudo por não me deixar “cair” e à Isabel Bezelga pelos equilíbrios e respirações, pelo pormenor e a partilha de visões de mundo, materializada também nesta tese.

Ao Gil, pela amizade à prova de tudo, pelos ensinamentos, paciência e estrutura.

À Adriana, pela energia pulsante e aulas onde se pensa e ainda se fuma à janela.

À Beth, pelo acolhimento na cidade maravilhosa.

À Mafalda, Sofia e Carla, pelos olhos atentos nos distintos momentos.

Às inspiradoras colegas de doutoramento Ana, Daniela e Maria João.

À Amélia e Isabel, por simplificarem o que é, tantas vezes, tão pesado.

À Fundação Calouste Gulbenkian, inevitavelmente à Cisa e ao Hugo.

À Fundação Ciência e Tecnologia, por criar condições para este trabalho.

E porque, para além de uma tese, o que nos suporta na vida é tanto e vem de tão longe, a minha gratidão:

À Avó Luzia, pela força e presença quotidiana em mim.

Aos meus Pais, sempre e por tudo.

Ao Tiago, por reconfigurar sempre o que é ser irmão e me deixar certo de que não podia ter um melhor.

À Célia, por todo o doce apoio emocional e também instrumental, principalmente, nesta reta final.

Ao Benjamim, porque é o amor novo e sublinha todos os dias a vontade de futuro.

Aos Tios Alice e Berto, pelo colo em forma de cozido à portuguesa e conversas fora da tese.

À Teresa, minha prima acima de tudo, mas também companheira neste processo.

Ao Hugo, Marta, Patrícia, Rodrigo, Gil, Ana, Inês, Rui, Zé, Marta L., porque o amor amoroso tem, realmente, muito para aprender com a amizade. Grato pela não cobrança da minha ausência, pelas gargalhadas, pela leveza, pelos “ombros” incondicionais.

A todos os grupos, pessoas e influências que vieram antes deste projeto, com quem fiz e pensei teatro e acreditei no coletivo, particularmente, ao Augusto Boal, Eugenio Barba, Carlo Boso, Hermínia, João, Regina, Maria João e Susana.

À Débora, Isabela, Rómulo, Andreia, Daiv, Wallace, Isabel, Felipe, Rita pela cumplicidade brasileira, pela presença dos corpos vivos no espaço, por navegarem comigo na vida.

À Cristina pela inspiração, a força, as palavras e presença nos momentos certos.

À Manuela, porque há quem pareça que esteve sempre lá.

Aos meus/minhas companheiros/as de luta quotidiana do fazer artístico, tantos/as e tão bons/as, em projetos e desafios vários, que tive e me tiveram pela metade nestes últimos quatro anos sem nunca cobrarem por isso. Grato, particularmente, à Carina, Fernando, Patrícia, Susana e Josep. Seguimos.

E porque, também, se agradece aos lugares:

Ao Brasil, por me proporcionar mais mundo, por ter sido e ser tanto.

À natureza de Digueifel, Aljezur e Figueira pelo futuro que me trouxeram neste estranho ano de 2020, pelo contacto que me permitiram comigo, pelo questionar de padrões velhos e pelo encontro com a minha ancestralidade.

Hugo Cruz

Porto, Dezembro 2020.

Aos que não desistem de
criar e de ser cidadãos/ãs.

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a ref.ª PD/BD/128117/2016, no âmbito do Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto); foi ainda apoiado por fundos nacionais através da FCT no âmbito do Programa Estratégico do CIIE [ref.ª UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020].



RESUMO

As práticas artísticas comunitárias têm vindo, nos últimos anos, à semelhança do sucedido noutros momentos históricos, a configurar-se como um campo que reúne um interesse crescente, traduzido numa produção diversa e intensa, prática e teórica. Esta ação é transversal a diferentes geografias e tem afirmado como sua característica a hibridez epistemológica e metodológica, integrando contributos de distintas confluências disciplinares. Também a construção destas práticas tem acontecido num duplo sentido: se, por um lado, a criação artística contemporânea tem aprofundado a sua dimensão participativa, por outro, a educação e a intervenção comunitária e social têm recorrido às linguagens artísticas como alternativa às abordagens tradicionais. Perante esta realidade, a presente investigação procura concretizar o cruzamento dos contributos da arte, nomeadamente do teatro, da educação e da participação cívica e política, num aprofundamento de diálogo, ainda incipiente, entre teoria e empiria. Os principais objetivos centram-se na identificação e discussão dos elementos definidores das práticas artísticas comunitárias, assim como das potencialidades e fragilidades que os seus processos criativos encerram e, finalmente, na indagação das dimensões que as conectam à participação cívica e política dos/as participantes. A partir dos paradigmas interpretativo e crítico, numa perspectiva de estudo de caso múltiplo, desenvolveram-se três estudos que recorreram a métodos mistos, opção invulgar neste campo, integrando notas de terreno, entrevistas, grupos focais e inquéritos por questionário. Esta investigação teve a participação de 332 pessoas, com enfoque em artistas não profissionais de 23 grupos teatrais de Portugal e do Brasil. As principais reflexões desta investigação apontam no sentido da identificação de elementos que permitem atualizar a definição de práticas artísticas comunitárias, bem como propor o conceito de qualidade de participação cultural e artística. São, ainda, sugeridas conceções de teatro associadas a estas práticas e um conjunto de efeitos percebidos que permitem estabelecer relações entre este tipo de criação e a participação cívica e política.

ABSTRACT

Community artistic practices and civic and political participation: experiences of theatre groups in Portugal and Brazil

Community artistic practices have, in recent years, as in other historical moments, become a field of growing interest, translated into diverse and intense production, both practical and theoretical. This action is transversal to different geographies and has affirmed as its characteristic the epistemological and methodological hybridity, integrating contributions from different disciplinary confluences. The construction of these practices has also taken place in a double sense: while, on one hand, contemporary artistic creation has deepened its participatory dimension, on the other hand, education and community and social intervention have resorted to artistic languages as an alternative to traditional approaches. Faced with this reality, the present research seeks to achieve a crossing of contributions of art, namely theater, education and civic and political participation, in a deepening dialogue, still incipient, between theory and empirical research. The main objectives focus on identifying and discussing the defining elements of community artistic practices, as well as the potentialities and fragilities that their creative processes contain and, finally, on investigating the dimensions that connect artistic practices to the civic and political participation of those involved. From the interpretative and critical paradigms, in a perspective of multiple case studies, three studies were developed, using mixed methods, an unusual option in this field, and integrating field notes, interviews, focus groups and surveys. This research had 332 participants, focusing on non-professional artists from 23 theater groups from Portugal and Brazil. The main reflections of this research consist on the identification of elements that allow updating the definition of community artistic practices, as well as proposing the concept of quality of cultural and artistic participation. Conceptions of theater associated with these practices and a set of perceived effects, that allow establishing relationships between this type of creation and civic and political participation, are also suggested.

RÉSUMÉ

Pratiques artistiques communautaires et participation civique et politique: expériences de groupes de théâtre au Portugal et au Brésil

Les pratiques artistiques communautaires ont, ces dernières années, comme dans d'autres moments historiques, été configurées comme un domaine qui rassemble un intérêt croissant, qui se traduit par une production diverse et intense, tant pratique que théorique. Cette action est transversale aux différentes géographies et a affirmé comme caractéristique l'hybridité épistémologique et méthodologique, en intégrant les contributions de différentes confluences disciplinaires. La construction de ces pratiques a également eu lieu dans un double sens : alors que, d'une part, la création artistique contemporaine a approfondi sa dimension participative, d'autre part, l'éducation et l'intervention communautaire et sociale ont eu recours aux langages artistiques comme alternative aux approches traditionnelles. Face à cette réalité, cette recherche veut réaliser le croisement des apports de l'art, à savoir le théâtre, de l'éducation et de la participation civique et politique, dans un approfondissement du dialogue, encore naissant, entre théorie et empirie. Les principaux objectifs consistent à identifier et à discuter des éléments qui définissent les pratiques artistiques communautaires, ainsi que des potentialités et des faiblesses que contiennent leurs processus de création et, enfin, à étudier les dimensions qui les connectent à la participation civique et politique des participants. Du point de vue des paradigmes interprétatif et critique, dans une perspective d'études de cas multiples, trois études ont été développées en utilisant des méthodes mixtes, une option inhabituelle dans ce domaine, intégrant des notes de terrain, des entretiens, des groupes de discussion et des enquêtes par questionnaire. Cette recherche a eu la participation de 332 personnes, et s'est concentrée sur les artistes non professionnels de 23 groupes de théâtre du Portugal et du Brésil. Les principales réflexions de cette recherche consistent de l'identification d'éléments permettant d'actualiser la définition des pratiques artistiques communautaires, ainsi que de proposer le concept de qualité de la participation culturelle et artistique. Des conceptions théâtrales associées à ces pratiques et un ensemble d'effets perçus, qui permettent d'établir des relations entre ce type de création et la participation civique et politique, sont également proposés.

ÍNDICE

a tese como um ato de criação

(ato de estruturar – construir o esqueleto da criação; a dramaturgia)

Dados de identificação

(ato de reconhecer - ficha artística e técnica; apoios e financiamentos à criação)

Resumo

(ato de sintetizar – a sinopse; o essencial)

Abstract

(act of synthesizing – the synopsis; the essential)

Resúme

(acte de synthèse – le synopsis; l'essentiel)

Agradecimentos

(ato de protagonizar – dar visibilidade a todos os envolvidos na criação)

INTRODUÇÃO1

(ato de despoletar – prólogo; apresentação do porquê, o quê, o onde e o quem da criação)

I. CONSTRUÇÃO DOS ALICERCES TEÓRICOS14

(ato de inspirar - pesquisa de inspirações e despoletadores de processo; construção de quadros teóricos e de grelhas distintas que estimulem o pensamento divergente e convergente; trabalho que remete para a construção de um “situar”)

1. As práticas artísticas comunitárias - da riqueza da sua hibridez15

1.1. Para uma definição das práticas artísticas comunitárias19

1.2. As principais linhas de investigação das práticas artísticas comunitárias22

1.3. A dimensão cultural31

1.3.1. Concepções de cultura31

1.3.2. Da democratização à democracia cultural35

1.3.3. A democracia cultural e as práticas artísticas comunitárias44

1.4. A dimensão artística47

1.4.1. A arte contemporânea e a sua relação com a política47

1.4.2. A construção da arte comunitária55

1.4.3. A viragem da arte comunitária para a arte participativa	59
1.4.4. As visões do <i>ativismo</i> e da “arte em comum”	62
1.4.5. O teatro e as suas características comunitárias como opção desta investigação	64
1.5. A dimensão educativa	88
1.5.1. A pedagogia crítica, libertadora, engajada e do oprimido	88
1.5.2. A educação popular.....	92
1.6. A dimensão comunitária	94
1.6.1. Noções de comunidade e implicações para as práticas artísticas comunitárias	94
2. A participação - ou o risco da “panaceia” das democracias	101
2.1. A participação cívica e política - arena da democracia, cidadania e diversidade	108
2.1.1. As questões centrais da participação cívica e política	110
2.2. A qualidade da participação	119
2.3. A participação cultural e artística ou a participação nas práticas artísticas comunitárias.....	122
II. ABORDAGEM METODOLÓGICA	129
<i>(ato de idealizar - planificar a ideia; opções de métodos de trabalho para a criação)</i>	
1. Situar metodologicamente a investigação	129
2. Objetivos, questões e desenho da investigação	131
3. O estudo de caso múltiplo	136
4. Métodos mistos: o encontro educação-arte e qualitativo-quantitativo	137
4.1. A abordagem qualitativa	139
4.1.1. Entrevistas semiestruturadas e grupos focais	140
4.1.2. A observação participante e as notas de terreno	144
4.1.3. As diversas fontes documentais	145
4.1.4. A resignificação dos dados	146
4.2. A abordagem quantitativa	146
4.2.1. Inquéritos por questionário	147

5. A análise de dados	149
6. Critérios e opções tomadas na identificação dos grupos e participantes	153
7. Caracterização dos contextos, grupos teatrais e participantes	154
7.1. Os contextos e as suas políticas	154
7.2. Grupos e participantes dos estudos	159
8. O lugar do investigador - dimensões éticas e tomada de decisões	173
III. A EMPÍRIA	179
<i>(ato de conceber – improvisar; o corpo e a palavra na criação; ensaiar)</i>	
1. Breve descrição e articulação dos estudos	179
2. Para uma identificação dos elementos definidores das práticas artísticas comunitárias - Estudo 1	180
2.1. “Para uma Tipologia da Participação nas Práticas Artísticas Comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal”	180
3. As práticas artísticas comunitárias e a qualidade da participação cultural e artística na ação de grupos teatrais em Portugal e no Brasil – uma abordagem qualitativa - Estudo 2	205
3.1. “The quality of participation of Brazilian theatre collectives in contexts of community artistic practices”	205
3.2. “Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política na ação de três grupos teatrais em Portugal”	231
4. Elementos das práticas artísticas comunitárias e as suas ligações com a participação cívica e política no contexto de grupos teatrais em Portugal - uma abordagem quantitativa – Estudo 3	262
4.1. Análise da dimensionalidade das escalas: fatorial exploratória e análise de consistência interna	263
4.1.1. Escala de motivações pessoais para a criação	264
4.1.2. Escala de concepções de teatro	265
4.1.3. Escala da qualidade da participação cultural e artística	266
4.1.4. Escala da qualidade da participação	267
4.1.5. Escala do ambiente positivo para a criação	268

4.1.6. Escala de efeitos percebidos globais	269
4.2. Análise descritiva de itens e escalas e discussão de resultados	271
4.2.1. Motivações pessoais para a criação	271
4.2.2. Concepções de teatro	273
4.2.3. Metodologias teatrais	276
4.2.4. Qualidade da participação cultural e artística	277
4.2.5. Ambiente positivo para a criação	280
4.2.6. Efeitos percebidos na participação cívica e política	281
4.2.7. Acesso às práticas e espaços de criação e apresentação	285
4.2.8. Qualidade da experiência de participação no grupo.....	287
4.2.9. Efeitos percebidos globais	288
4.3. Análise correlacional de itens e escalas e discussão de resultados	290
4.3.1. Correlação entre elementos da qualidade da participação cultural e artística e a qualidade da experiência de participação no grupo de teatro	291
4.3.2. Correlação entre elementos da qualidade da participação cultural e artística e as motivações pessoais para a criação	292
4.3.3. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e os itens dos blocos espaços de criação e apresentação (19, 20 e 21).....	293
4.3.4. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e o ambiente positivo para a criação	296
4.3.5. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e os itens do bloco 14 referentes às metodologias teatrais	296
4.3.6. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e as concepções de teatro	298
4.3.7. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e os efeitos percebidos globais	299
4.4. O que prediz os resultados da participação em grupos de teatro no contexto das práticas artísticas comunitárias?	300
4.5. Conclusões	304
4.6. Em conclusão a este capítulo	307

IV. REFLEXÕES FINAIS	310
<i>(ato de apresentar - levar a cena; o espetáculo; o confronto com o público)</i>	
1. Elementos definidores das práticas artísticas comunitárias	317
2. Qualidade da participação cultural e artística	319
3. Conceções de teatro e suas dimensões	324
4. Relação entre práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política	330
5. Um último exercício de síntese	333
6. Criar presente e, por isso, futuro	341
BIBLIOGRAFIA	346
<i>(ato de nomear - identificar e organizar os contributos e referências da criação)</i>	

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

(ato de simbolizar - criar símbolos que sintetizam e permitem memorizar)

ACERT - Associação Cultural e Recreativa de Tondela

CIIE - Centro de Investigação e de Intervenção Educativas

CLDS - Contrato Local de Desenvolvimento Social

EUA - Estados Unidos da América

FAOJ - Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis

GDF - Grupo de Discussão Focalizada

MFA - Movimento das Forças Armadas

ONG - Organização Não-Governamental

ORA - Orientação para o Resultado Artístico

PAC - Práticas Artísticas Comunitárias

PCA - Participação Cultural e Artística

PCA - Processos Criativos Abertos

PCP - Participação Cívica e Política

SESC - Serviço Social do Comércio

TDP - Tomada de Decisão Partilhada

ÍNDICE DE TABELAS

(*ato de estruturar* – organizar de forma esquemática; traduzir ideias)

Tabela 1. Sistematização dos temas abordados nas entrevistas a artistas não profissionais, profissionais direções e parceiros	141
Tabela 2. Síntese dos blocos de perguntas e respetivos temas dos inquéritos por questionário	149
Tabela 3. Temas, subtemas e códigos relativos à análise temática das entrevistas e grupos focais	150
Tabela 4. Caracterização dos/as entrevistados/as e participantes nos grupos focais no contexto brasileiro	162
Tabela 5. Caracterização dos/as entrevistados/as e participantes nos grupos focais no contexto português	165
Tabela 6. Matriz de componente rotativa escala <i>motivações pessoais para a criação</i>	264
Tabela 7. Matriz de componente rotativa escala <i>concepções de teatro</i>	265
Tabela 8. Matriz de componente rotativa da escala <i>qualidade da participação cultural e artística</i>	267
Tabela 9. Matriz de componente rotativa da escala <i>qualidade das experiências de participação</i>	268
Tabela 10. Matriz de componente rotativa da escala <i>ambiente positivo para a criação</i>	268
Tabela 11. Matriz de componente rotativa da escala <i>efeitos percebidos globais</i>	269
Tabela 12. Quadro síntese das escalas, fatores e exemplos de itens, assim como os alfas e correlações que emergiram no processo de análise fatorial exploratória	270
Tabela 13. Média e desvio padrão relativos às diversas ações antes e depois da integração no grupo de teatro relativamente à participação cívica e política dos/as participantes no estudo	282
Tabela 14. Diferença de média e desvio padrão relativos ao antes e depois da integração no grupo de teatro relativamente à participação cívica e política dos participantes no estudo	286
Tabela 15. Correlações entre fatores: <i>qualidade da participação cultural e artística - motivações pessoais</i>	292
Tabela 16. Correlações entre fatores: <i>qualidade da participação cultural e artística -</i>	

<i>motivações pessoais</i>	292
Tabela 17. Correlações entre fatores e itens: <i>qualidade da participação cultural e artística - espaços de apresentação</i> (itens 20)	293
Tabela 18. Correlações entre fatores e itens: <i>qualidade da participação cultural e artística - espaços de criação</i> (itens 20)	294
Tabela 19. Correlações entre fatores e itens: <i>qualidade da participação cultural e artística - espaços criação e apresentação</i> (itens 19 e 21)	294
Tabela 20. Correlações entre fatores: <i>qualidade da participação cultural e artística - ambiente positivo para a criação</i>	296
Tabela 21. Correlações entre fatores: <i>qualidade da participação cultural e artística - metodologias teatrais</i> (itens 14)	297
Tabela 22. Correlações entre fatores: <i>qualidade da participação cultural e artística - concepções de teatro</i>	298
Tabela 23. Correlações entre fatores: <i>qualidade da participação cultural e artística - efeitos percebidos globais</i>	299
Tabela 24. Modelos de regressão linear para as dimensões dos resultados percebidos	301
Tabela 25. Quadro síntese dos modelos de regressão múltipla	303

Artigo 3:

Tabela 1. Caracterização dos/as participantes nas entrevistas e grupos de discussão focalizada	247
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

(ato de estruturar - organizar as figuras que traduzem pensamento)

Figura 1. Modelo da escada de participação	105
Figura 2. O modelo de participação pirâmide TYPE	106
Figura 3. O espectro do envolvimento do público	124
Figura 4. Representação do desenho da investigação	133
Figura 5. Localização geográfica dos grupos do estudo 3	166
Figura 6. Distribuição por sexo dos participantes no estudo	168

Figura 7. Distribuição por idade dos/as participantes no estudo	168
Figura 8. Distribuição por escolaridade dos/as participantes no estudo	169
Figura 9. Distribuição por ocupação dos/as participantes no estudo	169
Figura 10. Distribuição por nacionalidade dos/as participantes no estudo	170
Figura 11. Distribuição por número de livros em casa dos/as participantes no estudo..	170
Figura 12. Distribuição por rendimentos dos/as participantes no estudo	171
Figura 13. Distribuição segundo o agregado familiar dos/as participantes no estudo..	171
Figura 14. Distribuição por tempo de experiência em teatro dos/as participantes no estudo	172
Figura 15. Distribuição por tempo de experiência nos grupos de teatro dos/as participantes no estudo	172
Figura 16. Médias referentes aos três fatores da escala <i>motivações pessoais para a criação</i>	271
Figura 17. Médias referentes aos 9 itens do bloco 11 que originaram a escala <i>motivações pessoais para a criação</i>	272
Figura 18. Distribuição em % das respostas referentes aos 3 itens do bloco 12	273
Figura 19. Médias referentes aos três fatores da escala <i>concepções de teatro</i>	274
Figura 20. Médias referentes aos 6 itens do bloco 13 que originaram a escala <i>concepções de teatro</i>	275
Figura 21. Médias referentes aos 10 itens do bloco 14	276
Figura 22. Médias referentes aos fatores da escala <i>qualidade da participação cultural e artística</i>	278
Figura 23. Médias referentes aos 14 itens dos blocos 15 e 18 que originaram a escala <i>qualidade da participação cultural e artística</i>	279
Figura 24. Médias referentes aos 4 itens que originaram a escala <i>ambiente positivo para a criação</i>	280
Figura 25. Médias referentes aos itens 22 e 23	281
Figura 26. Análises de variância em medidas repetidas	283
Figura 27. Médias referentes aos 2 itens do bloco 19	285
Figura 28. Resultado em % da ocupação de diferentes espaços com o objetivo de criação (bloco 20)	285
Figura 29. Resultado em % da ocupação de diferentes espaços com o objetivo da	

apresentação (bloco 20)	286
Figura 30. Médias referentes aos 4 itens do bloco 17	288
Figura 31. Médias referentes aos 4 itens do bloco 18	288
Figura 32. Médias referentes aos 2 fatores da escala efeitos percebidos globais	289
Figura 33. Médias referentes aos 6 itens que originaram a escala efeitos percebidos globais	290

Artigo 1:

Figura 1 – Espetáculo <i>Monumoments</i> no Praça Tiradentes no Rio de Janeiro (Brasil)	192
Figura 2 – Espetáculo <i>Quando Quebra Queima</i> no Teatro Oficina em São Paulo (Brasil)	193
Figura 3 – Espetáculo <i>Quando o mar é mais</i> na lota de Esposende (Portugal)	194
Figura 4 – Dimensões estruturantes da qualidade das experiências de participação em processos artísticos	200

Artigo 2:

Figure 1 - Cycle of community artistic practices	230
--	-----

Artigo 3:

Figura 1 - Criação da PELE intitulada <i>Jardim das Pedras</i>	245
Figura 2 - Criação do Trim'pharte intitulada <i>Quando o Mar é Mais</i>	246
Figura 3 - Criação do projeto de teatro comunitário do Museu Marítimo de Ílhavo intitulada <i>Lugre</i>	246
Figura 4. Dimensões envolvidas nas práticas artísticas comunitárias	258

ÍNDICE DE APÊNDICES E DE ANEXOS

(ato de estruturar - organizar o menos visível da criação; apontamentos; guiões; notas; imagens)

Consultar volume II da tese.

“A arte não explica, implica”

Sophia de Mello Breyner Andresen

**“Eu acho que a sua busca é o mais importante nessa
tua pesquisa, sabe? Esse contacto, você está aqui
conversando comigo, está reproduzindo o que te foi
passado. Esse buscar acho que é o lugar certo.”**

Thiago Rosa
Ator no Bonobando e
participante na investigação



Coletiva Ocupação
Quando Quebra Queima
@Patrícia Poção

INTRODUÇÃO

(ato de despoletar – prólogo; apresentação do porquê, o quê, o onde e o quem da criação)

O campo do teatro é infinito. Isso não é uma afirmação pretenciosa, uma forma de orgulho, de megalomania, de teosofia que faria do especialista em teatro o arauto de uma disciplina mais sublime que outras, o signatário de um pacto teórico com o diabo do qual Fausto poderia parecer o porta-voz. O campo do teatro não tem outros contornos que os da linguagem que lhe dá uma potência de significação ilimitada (Bident, 2016, p. 50).

Esta tese, enquanto ato de criação, inicia-se por esta introdução que se propõe revisitar o que foi este processo de quatro anos preparando, desta forma, o terreno e o público para a sua apresentação. O início das coisas é, muitas vezes, inconsciente e indefinido e um prólogo serve para dar entrada a algo, inscrevendo, assim, os seus primeiros contornos. No caso deste projeto de investigação, o início foi afirmativo no seu “porquê” que se abriu, posteriormente, a outras interrogações decorrentes do âmago do que são os ofícios de pesquisar e criar. Um dos principais elementos que despoletou este doutoramento remeteu para uma inquietação crescente que acabou por se instalar, resultado de uma prática profissional intensa e diversa com mais de 16 anos no campo das práticas artísticas comunitárias, particularmente, em Portugal e no Brasil.

A minha experiência construiu-se num diálogo tenso, criativo e contínuo, com artistas não profissionais e profissionais, principalmente, no espaço público, em contextos como escolas, centros comunitários, prisões, bairros sociais, casas do povo, fábricas, teatros, festivais, parques, ruas e praças. Esta construção revelou contradições e bloqueios e, em simultâneo, uma procura vibrante de um “fazer” melhorado, alicerçado num equilíbrio entre ética e estética. Ao longo dos anos, este diálogo aprofundou-se, ainda, na relação com profissionais e dirigentes sociais, culturais e educativos, agentes comunitários e associativos, assim como com políticos. No campo da educação, nos contextos da formação profissional e do ensino superior, foi, também, possível desenhar e implementar propostas com alunos/as, colegas professores/as/investigadores/as e instituições. Com o tempo, os diferentes níveis e camadas inerentes a estas práticas foram revelando complexidades nas suas relações e deixando emergir um conjunto

de tensões recorrentes. Concretizando, as inquietações foram sendo alimentadas, principalmente, por aspetos como: dificuldade de sustentabilidade e autonomia dos grupos teatrais que funcionam numa lógica comunitária; tensões nas relações entre grupos e instituições, traduzidas em processos distanciados da problematização das realidades das comunidades envolvidas; ausência ou fragilidade de um trabalho em rede entre os grupos; e dificuldades de comunicação e integração entre os campos educativo, social e artístico implícitos a estas práticas.

Apesar de uma postura de tentativa de ação-reflexão continuada, e talvez por isso mesmo, impunha-se um distanciamento da intensa prática quotidiana com diferentes protagonistas e contextos, para poder pensar e procurar inspirações noutras contributos, nomeadamente, epistemológicos e metodológicos. Desde o primeiro momento, a opção de desenvolver a investigação junto de grupos com os quais não tivesse tido relação, ou não tivesse no momento presente, foi clara e fundamental. À data, a minha prática profissional assentava num tripé de papéis, algumas vezes instável: criador-professor-programador cultural. Com o tempo e a experiência acumulada tornou-se cada vez mais premente a necessidade de investimento no ofício de investigador no sentido de fortalecer e estabilizar um tripé profissional que, entretanto, se transformou numa cadeira de quatro pés. O presente trabalho, atravessado por aprendizagem e construção, permitiu o meu desenvolvimento nas dimensões epistemológica e metodológica. Foi crucial ter tempo, espaço e foco para estar, observar, dialogar, pesquisar, refletir e criar relações para desenvolver este ofício e vislumbrar os seus contornos. Simultaneamente, este processo permitiu uma espécie de “desintoxicação emocional” e “desformatação da ação” de uma prática exigente em várias dimensões. A investigação que aqui se apresenta permitiu, em síntese, a construção de um terreno arejado necessário para que o questionamento ocorresse de forma informada, estruturada e sustentada, num movimento de aprofundamento de abordagens teóricas, confrontando-as e atualizando-as, de formação estrutural do ponto de vista metodológico e de curiosidade pelo que os dados foram revelando.

A história da humanidade é composta por uma sucessão de questionamentos sobre relações. A história da arte reflete esse mesmo movimento expressando-o com

centralidades distintas ao longo dos tempos: a relação Deus – ser humano; a relação ser humano – objeto; e a relação entre pessoas baseada na criação artística (Buschmeier, 2013). É neste último enfoque que se situa o tema desta tese: práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política.

A realidade atual fluída e mergulhada numa velocidade acelerada, assente na lógica de mercado e consumo, suscita uma permanente desconfiança e a sensação de contínua instabilidade ao contrário de um passado mais previsível e estruturado (Bauman, 2001, 2004). Estas transições de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida (Bauman, 2001, 2007) abriram, no entanto, espaço para o cruzamento entre campos disciplinares na busca de outras compreensões para realidades complexas e diversas.

É neste contexto que as práticas artísticas comunitárias, à semelhança do que aconteceu noutros momentos históricos, assumem a sua expansão e fortalecimento. Este campo diverso e complexo, resulta de múltiplos cruzamentos e influências, desenvolvendo-se numa evolução constante e dialógica com os quotidianos. Simultaneamente, parecem ser estas características que permitem a abertura, a informalidade, a flexibilidade e a experimentação que as diversas realidades atuais pedem, numa abordagem que integra as dimensões educativa, social e artística. O conceito de práticas artísticas comunitárias, só mais recentemente inscrito na literatura, sublinha as dificuldades sentidas na definição deste campo, bem como a necessidade da sua revisão à luz do mundo no presente. Os contributos para esta área são diversos: arte comunitária (Congdon & Blandy, 2003; Koopman, 2007; Lacarrieu, 2008; Matarasso, 2019; Nardone, 2010; Palacios, 2009; Suess, 2006; Wortman, 2001, 2005), arte participativa (Bishop, 2012; Erven, 2001; Matarasso, 2013), arte socialmente engajada (Helguera, 2011), arte contextual (Ardenne, 2004; Świdziński, 1976) e estética relacional (Bourriaud, 2009). Mais recentemente o *artivismo* (Duncombe, 2016; Raposo, 2015) e a “arte em comum” (Oliveira, 2017; Otte & Gielen, 2019) devem ser, igualmente, mobilizados neste contexto. No que se refere ao teatro, linguagem artística na qual se foca esta investigação pelas suas características comunitárias e coletivas, os exemplos são também diversos: teatro social (Bernardi, 2004; Chafirovitch, 2016; Pontremoli, 2005), teatro do oprimido (Boal, 1977, 1995, 2008, 2009), teatro educação (Bezelga, 2012; Heathcote, 1980; Koudela,

1984; Slade, 1954; Somers, 1996; Way, 1967), teatro comunitário (Bidegain, 2007; Nogueira, 2008, 2015; Scher, 2015) e teatro aplicado (Coutinho, 2010; Nicholson, 2005; Prentki, 2009; Prentki & Preston, 2009; Taylor, 2003).

Esta diversidade de terminologias instala, não raras vezes, uma dispersão que compromete o potencial de consolidação do pensamento e da ação neste campo. Embora, recorrentemente, estas designações diferentes sejam percecionadas como o mesmo, considerando-se as características que apresentam em comum, os princípios, objetivos, contextos e tempos de origem e desenvolvimento a que correspondem são distintos. Uma das motivações desta investigação passa por, justamente, contribuir para instigar o questionamento desta definição na relação com os contextos sociopolíticos atuais, procurando clarificar algumas questões contraditórias que emergem neste campo. A este propósito sublinha-se, no caso português, a necessidade de mobilizar as experiências associadas ao 25 de Abril de 1974. As práticas que se desenvolveram, nesse período, encontram-se pouco registadas, mas acima de tudo, pouco refletidas à luz dos dias de hoje, neste campo em concreto (Bezelga, 2012; Cruz, 2019). No contexto brasileiro destaca-se o forte incremento destas práticas na sequência das políticas públicas sociais, educativas e culturais, promovidas pelos governos do Partido dos Trabalhadores.

A dispersão de ideias e perceções relativamente às práticas artísticas comunitárias reflete visões que se julgam inconciliáveis – mas que têm muito mais em comum do que se identifica num primeiro olhar – dos campos da educação e da arte, enraizadas em pontos de partida polarizados. O confronto de paradigmas, aparentemente antagónicos, do ponto de vista epistemológico e, principalmente, metodológico, entre a investigação nas ciências sociais e humanas e a arte, revela dificuldades de diálogo (Hernández, 2008). Na educação, as abordagens próximas às práticas artísticas comunitárias são recorrentes, consoante os paradigmas epistemológicos dominantes em cada época (Berner, 2003; Freire, 1987; Giroux, 2008, 2010; Imaginário, 2007; Mohanty, 1994; Stoer & Dale, 1999; Trilla, Gros, López, & Martín, 2003). No campo da arte estas práticas têm sido, genericamente, invisibilizadas nos registos da história da arte, o que dificulta a definição dos seus contornos passados e atuais (Matarasso, 2019; Nardone 2010). Para além disso, os percursos das práticas artísticas comunitárias nas

artes visuais e performativas assumem características distintas, com consequências nas relações desenvolvidas face aos processos de democratização e democracia cultural.

O conceito de participação, perspectivado como um pilar da democracia (Hart, 1992) e associado ao “comprometer-se”, “partilhar” e “comunicar” (Ventosa, 2016), é o elemento comum no âmbito desta tese que permite uma dupla leitura, nas dimensões cultural e artística, associadas a estas práticas, e na esfera cívica e política. Neste contexto é importante destacar uma das principais contradições da participação, que remete para a forma como esta é desenvolvida, perspectivada e agida em sentidos opostos. Por um lado, as práticas participativas podem contribuir para manter e até reforçar poderes instalados sem que isso implique mudanças nos padrões de desigualdade estabelecidos. Por outro lado, podem estimular princípios democráticos, a cidadania, o pensamento crítico e a solidariedade social (Miessen, 2010). Assim, é importante que a participação não seja encarada como uma panaceia das democracias, sendo, para isso, essencial considerar na sua análise o conceito de qualidade da participação (Ferreira, 2006b; Ferreira, Azevedo, & Menezes 2012; Menezes, 2003). Neste sentido, foi determinante, desde o início desta investigação, questionar e aprofundar a dimensão participativa das práticas artísticas comunitárias, levando em conta a escassa literatura nesta área específica. A este propósito, destaca-se a existência de propostas de modelos de participação nas artes, alguns com enfoque nas artes plásticas (Kravagna, 1999) e outros, mais gerais, orientados para uma ampla tipologia de participação que vai desde o público numa posição recetiva, enquanto espectador no sentido tradicional, até à cocriação (Brown et al., 2011; Dupin-Meynard, 2018; Helguera, 2011; Nardone, 2010). No entanto, a literatura que responde à necessidade de entender os elementos fundamentais na participação nestas práticas é, ainda, incipiente, principalmente quando existe o envolvimento direto nas criações de artistas não profissionais, justificando-se, assim, os objetivos definidos para esta investigação.

Relativamente ao conceito de participação cívica e política, e remetendo para a vasta investigação neste campo (Borba, 2012; Kaase, 1984; Menezes et al., 2012; Putnam, 2001; Stolle, Hooghe, & Micheletti, 2005; Zukin, Keeter, Andolina, Jenkins, & Delli Carpini, 2006), nomeadamente para as tipologias de participação (Ekman & Amnå,

2012; Milbrath, 1965), parece ser determinante, na sequência do anteriormente referido, entender os seus mecanismos de operação e quais as suas similitudes e diferenças com os da participação cultural e artística. Para além disso, a literatura que relaciona práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política é, na maior parte dos casos, suportada numa fundamentação teórica centrada na discussão binária entre a ideia de “arte pela arte” e “arte com função social”¹ (Bishop, 2011; Rancière, 2005) e pouco articulada com as vozes dos/as artistas não profissionais envolvidos nestas práticas.

Uma das principais potencialidades das práticas artísticas comunitárias assenta, precisamente, na possibilidade de hibridez e de cruzamento entre áreas disciplinares, como a educação, a arte, e a participação cívica e política, linguagens artísticas distintas e espaços múltiplos. A hibridez traduz-se na procura da afirmação de autonomia, na tensão entre a utopia e a expertise tecnocrática, que reflete o confronto entre político e científico, território privilegiado das ciências da educação (Correia, 2001). Nesta tese convocam-se as ideias de “culturas híbridas” e de “reconversão” e perspetiva-se a transformação das práticas perante novos formatos sociais, com o objetivo de sobreviverem e se redefinirem, recorrendo para isso à interseção e interpenetração (Canclini, 2003). Na mesma linha, ativam-se os conceitos de “dialogicidade” e “transversalidade” como cruciais na exploração de zonas de fronteira pertinentes na construção de conhecimento (Freire, 1987). A este respeito, destaca-se, ainda a “teoria do pensamento complexo” que questiona visões deterministas e mecanicistas na análise das realidades sociais, sublinhando a sua natureza complexa e afastando-se de visões que compartimentam ou reduzem em partes (Morin, 1990)².

Esta tese procura, transversalmente, aceitar o convite destas perspetivas à contaminação entre conhecimentos diversos, muitas vezes com dificuldade de comunicação, numa lógica dialógica que concebe os fenómenos sociais de formas

¹ Este antagonismo, que perdura até aos nossos dias, coloca em confronto uma ideia de arte exposta ao risco de instrumentalização no sentido de uma abordagem centrada nos problemas sociais e sua resolução; e, por outro lado, uma ideia de que a arte tem uma justificação em si mesma sem ter que a procurar e validar externamente. Esta última conceção destaca a visão que contempla a arte como mais uma dimensão da vida.

² O mesmo autor sublinha a relevância da “complexidade interna, inerente às pessoas envolvidas, com os seus trajetos, projetos, pensamentos, crenças e emoções; e complexidade externa, inerente às interações, às instituições, às comunidades, à globalização” (Morin, 1995, p. 69).

distintas e que encontra neles próprios o que pode ser comum, mas não homogêneo. Nesse sentido, a exigência de foco no seu objeto de estudo e nas relações estabelecidas foi um dos seus principais desafios.

A pertinência desta investigação baseia-se, assim, no momento de afirmação e expansão das práticas artísticas comunitárias na ação e no campo académico, do ponto de vista nacional e internacional. Identificam-se elementos que as aproximam e outros que as distinguem das configurações que se desenharam em distintas geografias. Apesar deste intenso movimento, a investigação nesta área, nomeadamente em Portugal e no espaço ibero-americano é escassa, dispersa, homogênea e de difícil acesso (Bezлга, Cruz, & Aguiar, 2016; Erven, 2001; Nogueira, 2008). A investigação existente tem enfoque na dimensão descritiva e interpretativa de processos e resultados, maioritariamente a partir do ponto de vista de investigadores/as e artistas profissionais, avançando menos no que concerne aos contributos dos/as artistas não profissionais e à sua conexão com perspetivas teóricas. Centra-se, essencialmente, numa abordagem qualitativa, sendo a quantitativa residual e, quando usada, remetida para estudos exploratórios. A mesma realidade aplica-se aos estudos que recorrem a métodos mistos, como é o caso da abordagem metodológica da presente investigação. Os estudos longitudinais são, praticamente, inexistentes e a pouca investigação que aponta no sentido da avaliação do impacto destas práticas é alvo de grande controvérsia, para a qual contribui a discussão polarizada entre as ideias da “arte pela arte” e da “arte com função social” e os perigos associados de “alheamento” relativamente às realidades sociais e “instrumentalização” da arte, respetivamente (Bishop, 2011; Rancière, 2005)³. Como consequência, a relação deste campo com as políticas sociais, educativas e culturais é tensa, situação para a qual contribui a fragilidade da sua sustentação e da organização dos protagonistas destas práticas (e.g., artistas não profissionais e profissionais, grupos, associações, parceiros formais e informais).

Assim, esta investigação procura contribuir para o movimento de fortalecimento da teorização, estruturação e organização desta área, assim como para a reflexão dos

³ É importante salientar que este retrato relativamente à investigação neste campo e que motivou, em parte, este doutoramento tem vindo a evoluir ao longo dos quatro anos em que se desenvolveram os estudos que integram esta tese.

protagonistas que atuam na mesma, muito distintos nas suas formações/percursos e com dificuldades na integração das várias demandas destas práticas. Espera-se, ainda, que esta produção possa instigar o questionamento e melhoria das políticas públicas que atravessam este campo, nomeadamente, educativas, culturais e sociais.

A opção desta investigação se desenvolver em Portugal e no Brasil decorreu da constatação de que estes dois contextos têm tido um papel determinante nos percursos deste campo e revelam, atualmente, uma crescente ação e produção académica, constituindo-se, assim, como casos idiossincráticos na Europa e na América Latina, respetivamente. A abordagem a grupos destes dois países entendeu-se, desta forma, como uma mais valia para a compreensão do fenómeno em estudo.

Perante o exposto reúnem-se, desta forma, as condições pertinentes para a definição dos objetivos a que se propõe esta investigação:

- identificar e discutir os elementos definidores das práticas artísticas comunitárias, em especial as que recorrem à linguagem teatral;
- identificar e discutir os aspetos que se constituem como potencialidades e fragilidades no desenvolvimento dos processos criativos inerentes às práticas artísticas comunitárias;
- identificar e aprofundar a relação estabelecida entre elementos das práticas artísticas comunitárias e da participação cívica e política.

A estrutura desta tese, reflexo da investigação e da forma como se desenvolveu, encontrou respaldo e muitas similaridades com diferentes momentos de um processo de criação artística. O desenho desse paralelismo nas suas contradições, impasses e forças é mobilizado como um exercício de reforço de coerência entre prática e teoria, levando em conta o objeto de estudo em questão. Sinteticamente, a tese integra quatro grandes núcleos:

- I. Construção dos alicerces teóricos
(*ato de inspirar* - pesquisa de inspirações para o processo criativo; aquecimento)
- II. Abordagem metodológica
(*ato de idealizar* - planificar a ideia; opções de métodos de trabalho para a criação)
- III. A empiria
(*ato de conceber* - improvisar; o corpo e a palavra na criação; ensaiar)
- IV. Discussão e reflexões finais
(*ato de apresentar* - levar a cena; o espetáculo; o confronto com o público)

No primeiro núcleo são apontadas as principais linhas de força de sustentação teórica da investigação, suportadas em três conceitos centrais: práticas artísticas comunitárias, participação cívica e política e participação cultural e artística. Neste espaço a primeira linha de força é definida, assim como se aprofunda uma revisão de literatura neste campo. De seguida, é abordada através das suas dimensões cultural, artística, educativa e comunitária, num exercício articulado.

Na dimensão cultural são explanadas distintas concepções de cultura associadas aos processos de democratização e democracia cultural. A transição para o olhar artístico faz-se com base na concepção de arte contemporânea, enquanto cenário para o desenvolvimento das ideias de arte comunitária e participativa (Cruz et al., 2020). Ainda nesta seção são apresentadas as diferentes abordagens teatrais que influenciaram este campo, como o teatro na Antiga Grécia, o teatro épico desenvolvido por Meyerhold (1969), Piscator (1967) e Brecht (1957/1964), o teatro pós-moderno e pós-dramático (Pavis, 2017), o *devising theatre* (Oddey, 1994), e a *performance, happening* e *work in progress* (Carlson, 2015; Conquergood, 1986; Goldberg, 2001; Schininà, 2004; Turner, 1982). Nesta linha, destaca-se a (re)convocação das ações de Grotowski (1975), as práticas ritualísticas e as propostas de teatro e *performance*, nomeadamente de cariz antropológico, assentes na relevância da troca e do encontro no espaço da interculturalidade e intersubjetividade (Barba, 1994; Brook, 1977). São ainda abordados, mais aprofundadamente, o teatro do oprimido (Boal, 1977, 1995, 2008, 2009), o teatro educação (Bezelga, 2012; Heathcote, 1980; Koudela, 1984; Slade, 1954; Somers, 1996; Way, 1967), o teatro comunitário (Bidegain, 2007; Nogueira, 2008, 2015; Scher, 2015), o

teatro social (Bernardi, 2004; Chafirovitch, 2016; Pontremoli, 2005), e o teatro aplicado (Coutinho, 2010; Nicholson, 2005; Prentki, 2009; Prentki & Preston, 2009; Taylor, 2003). Todos estes contributos sustentam uma visão de teatro enquanto prática artística comunitária, justificando a opção por esta linguagem artística nesta investigação.

A dimensão educativa convoca os princípios da pedagogia crítica (Giroux, 2008, 2010), engajada (Mohanty, 1994), e do oprimido (Freire, 1987), para além da educação popular (Stoer & Dale, 1999), educação informal e não formal (Imaginário, 2007; Trilla et al., 2003), animação sociocultural (Caride, Martins, & Vieites, 2000) e teatral (Ventosa, 1993; Úcar, 2000). Finalmente, a dimensão comunitária destaca a discussão em torno da noção de comunidade, bem como as linhas orientadoras da intervenção e educação comunitária (Dalton, Elias, & Wandersman, 2001; Menezes, 2007; Rappaport, 1981; Vidal, 1996).

De forma semelhante são convocados os contributos da área de estudo da participação, e particularmente da participação cívica e política enquanto arena da democracia, cidadania e diversidade, sendo apresentadas as suas questões centrais, assim como alguns modelos explicativos. Finalmente, os conceitos de qualidade da participação (Ferreira 2006; Ferreira, Azevedo, & Menezes 2012; Menezes, 2003) e de participação cultural (Ariño, 2016; UNESCO, 2012), sobre o qual se propõe uma reformulação no contexto desta investigação para a designação de participação cultural e artística, são, também, esmiuçados neste núcleo teórico. Esta parte da tese é, naturalmente, atravessada pela revisão da literatura e a apresentação de estudos referentes aos três conceitos definidos como centrais.

O segundo núcleo desta tese foca-se na abordagem metodológica, sendo aqui apresentado o desenho da investigação, baseado nos paradigmas interpretativo e crítico, num formato de estudo de caso múltiplo, com recurso a métodos mistos, qualitativos e quantitativos. Esta última opção, invulgar neste campo, mobilizou, como principais dispositivos, notas de terreno, entrevistas, grupos focais e inquéritos por questionário, que são apresentados, explicitando-se a sua construção, procedimentos e métodos de análise. Neste espaço são, ainda, caracterizadas/os as/os contextos e participantes da

investigação, 332 no total, 84 nos estudos qualitativos e 248 no quantitativo na sua grande maioria do sexo feminino. É clarificado o porquê da diversidade dos participantes relativamente aos três estudos. São ainda caracterizados os grupos envolvidos na investigação, 31 no total, sendo que 23 participaram nos estudos e 8 colaboraram numa fase exploratória, em 16 localidades de Portugal e 2 do Brasil.

O terceiro núcleo remete para os resultados e discussão, dos três estudos realizados, organizando-se estes numa sequência cronológica e epistemológica. Um primeiro ponto concentra-se na identificação dos elementos definidores das práticas artísticas comunitárias, remetendo para um exercício de revisão da literatura e de produção de uma análise temática das notas de terreno e fontes documentais relativas a grupos teatrais dos dois países traduzido no artigo “Para uma tipologia da participação nas práticas artísticas comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal”.

O ponto seguinte deste núcleo orienta os resultados e a respetiva discussão para o aprofundamento dos elementos definidores das práticas artísticas comunitárias e a definição da qualidade da participação cultural e artística na ação de grupos teatrais, numa abordagem qualitativa, particularmente, no artigo “The quality of participation of Brazilian theatre collectives in contexts of community artistic practices”. Para além dos aspetos anteriores é, também, abordada a relação entre as práticas artísticas comunitárias e a participação cívica e política, nos contextos dos grupos portugueses, refletida no artigo “Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política na ação de três grupos teatrais em Portugal”.

Finalmente, o último aspeto referido é devidamente aprofundado na finalização deste núcleo, numa perspetiva quantitativa, focada em Portugal, estabelecendo-se algumas ligações com os estudos qualitativos anteriores e dando origem à seção “Elementos das práticas artísticas comunitárias e as suas ligações com a participação cívica e política no contexto de grupos teatrais em Portugal – uma abordagem quantitativa”.

O quarto e último núcleo desta tese remete para as reflexões finais produzidas em coautoria com os/as participantes da investigação, que se posicionaram relativamente a considerações preliminares dos dois estudos qualitativos num processo de ressignificação dos dados. É neste espaço que se confrontam, articuladamente, os seus comentários com os diferentes resultados dos estudos, a revisão da literatura realizada e o momento atual atípico que se vive, na produção de reflexões que buscam dar conta da riqueza e diversidade das colaborações que esta investigação provocou. São também destacados alguns aspetos que podem fundamentar discussões necessárias em torno de uma visão intersectorial das políticas públicas educativas, culturais e sociais, nas quais se têm enquadrado estas práticas. Ainda neste núcleo, um último exercício de síntese, claro e conciso, remata esta investigação, de forma a servir a ação e a reflexão das/os protagonistas destas práticas, nomeadamente, os grupos e os seus elementos (artistas não profissionais), as comunidades onde se integram os grupos, os/as artistas profissionais, técnicos/as educativos/as e sociais, decisores/as políticos/as, programadores/as culturais entre outros. No final, são apresentadas propostas, pistas, sugestões e provocações no sentido de responder à necessidade de criar presente e futuro, tendo como ponto de partida as práticas artísticas comunitárias no contexto pandémico que se vive na atualidade.

Naturalmente, estes quatro núcleos são complementados por resumo e índice que os antecipam, bem como por outra informação pertinente - os dados de identificação (*ato de reconhecer* - ficha artística e técnica; apoios e financiamentos à criação). Aos quatro núcleos seguem-se a bibliografia (*ato de nomear* - identificar e organizar os contributos e referências da criação) e os apêndices (*ato de compilar* - encontrar sentido para o menos visível da criação; apontamentos; guiões; notas; imagens).

Que o percurso desta investigação inscrito nesta tese, enquanto ato de criação, possa ser o mais justamente transcrito, próximo do que realmente foi, sabendo-se, de forma pacificada, que é impossível revelar o todo da riqueza, generosidade e compromisso da participação dos/as envolvidos/as na mesma. É agora chegado o momento do vosso contributo, da vossa reinterpretação do que aqui se apresenta, desenhando-se, desta forma, a sua (re) escrita e abertura à produção de outros conhecimentos, que se esperam livres e indomáveis.



Triumph'arte
Quando o Mar é Mais
@Mairea Segui Buenaventura

I. CONSTRUÇÃO DOS ALICERCES TEÓRICOS

(ato de inspirar - pesquisa de inspirações e despoletadores de processo; construção de quadros teóricos e de grelhas distintas que estimulem o pensamento divergente e convergente; trabalho que remete para a construção de um “situar”)

O contexto das práticas artísticas comunitárias assume-se na atualidade como um campo em forte expansão, constituindo-se um foco cada vez mais relevante e consistente em torno da sua ação e reflexão. Este interesse acontece tanto numa perspetiva cultural e artística, que se tem vindo a direcionar para as dimensões participativas e de maior conexão com as realidades sociais; como nas abordagens educativas, comunitárias e políticas, que têm vindo a convocar, recorrentemente, as linguagens artísticas. É neste contexto que esta investigação se situa em dois objetivos centrais: identificar as dinâmicas fundamentais (potencialidades e fragilidades) presentes no desenvolvimento de processos artísticos teatrais, no contexto das práticas artísticas comunitárias; e aprofundar o estudo da relação entre participação cívica e política e as práticas artísticas comunitárias.

Nesta linha, este trabalho ancora-se em três conceitos-chave - práticas artísticas comunitárias (PAC), participação cívica e política (PCP) e participação cultural e artística (PCA). Recorrendo à imagem de um triângulo, o vértice superior situa as PAC, objeto central desta investigação, na sua relação com as duas dimensões da participação - PCA e PCP -, assumindo-se a participação, enquanto processo que integra a partilha e expressão de decisões reconhecidas pelos contextos sociais, com implicações na vida dos/as cidadãos/ãos e das comunidades, como denominador comum (Hart, 1992). A intenção deste capítulo passa por uma abordagem destes três conceitos que alicerçam a investigação relacionando-os com múltiplas dimensões que os sustentam. Para além de aceder às dinâmicas inerentes aos processos em que assentam as práticas artísticas comunitárias, constitutivas da participação cultural e artística, pretende-se, ainda, entender as ligações que se estabelecem entre as práticas artísticas comunitárias e a participação cívica e política.

É, assim, fundamental um exercício de clarificação destes conceitos, remetendo para os seus pontos de partida, percursos e geografias distintas e desenhando uma proposta de integração e atualização dos mesmos, uma das intenções desta investigação. Ao longo do capítulo, o trajeto desenhado permite em cada seção dedicada a cada conceito-chave, estabilizar as suas conceções, configurando-as como base estruturante para esta investigação.

1. As práticas artísticas comunitárias - da riqueza da sua hibridez

Considerando a hibridez inerente ao campo das PAC é fundamental percorrer as principais dimensões que influenciam a sua constituição na sua ação e reflexão diversas. Opta-se na construção deste exercício por destacar quatro dimensões, que apresentam muitos aspetos em comum e outros tantos contraditórios, assumindo-se, no entanto, como complementares, a saber: cultural, artística, educativa e comunitária.

Estes diferentes pontos de partida trazem contributos específicos para informar e situar a proposta de uma definição integrada de práticas artísticas comunitárias, anteriormente apresentada. Os diferentes corpos teóricos convocados ganham relevância quando relacionados e reinterpretados, potenciando o processo de densificação na construção teórica do campo destas práticas. Nesta linha, é importante reconhecer as diferentes narrativas epistemológicas que alimentaram o desenvolvimento desta investigação, decorrentes da abordagem à complexidade e diversidade das realidades sociais convocadas no contexto destas práticas.

O recurso a diferentes campos do conhecimento é uma resposta necessária e prática às características da modernidade tal como a definiu Bauman (2001, 2007), comparando-a com a modernidade sólida¹. O autor caracterizou a modernidade líquida com base na sua fluidez, velocidade acelerada e efemeridade, nas relações sociais e ligações humanas menos duradouras e estáveis, assumindo um modo de funcionamento próximo do que é próprio do mercado e do consumo: “vivemos tempos líquidos, nada

¹ O autor considera modernidade sólida o período situado entre a Revolução Industrial e a 2ª Guerra Mundial e caracteriza-o pela rigidez e solidificação do pensamento, da produção de conhecimento e das relações humanas e por uma incessante busca da verdade (Bauman, 2001, 2007).

foi feito para durar” (Bauman, 2007, p. 13). A relação segura com as instituições, que, no passado, representavam certeza, identidade e solidez, foi substituída por uma percepção de desconfiança permanente e instável. O individualismo fortaleceu-se, assim, como a busca desenfreada pela satisfação do desejo, abrindo condições para “um mundo repleto de sinais confusos, propenso a mudar com rapidez e de uma forma imprevisível” (Bauman, 2004, p. 7). As realidades da modernidade mergulharam, muito rapidamente, num processo de transição, deixando um lastro incipiente das perspectivas previsíveis e rígidas do mundo. Estas mudanças permitiram, em paralelo, a fluidez necessária para um maior cruzamento de campos disciplinares com o propósito de procurar outras compreensões e interpretações para realidades complexas e diversas.

Esta visão é concretizada no campo epistemológico, por exemplo, pela teoria do pensamento complexo de Morin (1990), proposta pós-moderna inspirada na teoria dos sistemas abertos (Kun, 1978), auto-eco-organizados e organizadores. Sinteticamente, Morin (1990) propõe perspetivar o sujeito como coautor do objeto a partir do qual constrói conhecimento, recorrendo a três princípios fundamentais:

- o dialógico - considera que a realidade não segue uma lógica de binómio, não opõe ordem e desordem ou natureza e cultura, perspetivando estas realidades não como concorrentes, mas como complementares, mesmo que antagónicas, podendo desenvolver-se em simultâneo e não, necessariamente, de forma dissociada;
- o hologramático - propõe a ideia de que a parte está no todo, porque o todo também está na parte, expandindo-se para além da visão holística, uma vez que se contempla que o todo é, por vezes, maior ou menor que a soma das partes. Este princípio aplica-se aos três conhecimentos (político, estético e epistemológico), sendo que, na sua construção enquanto totalidade, se desenvolve entre si uma relação complexa em que cada uma contém as outras;
- a recursão organizacional - nega a ideia da relação linear causa-efeito e de que a causalidade é necessariamente recursiva, ou seja, em que uma causa produz um efeito e assim sucessivamente.

Esta perspectiva dialoga com a visão de Canclini (2003) que, na sua abordagem, desenvolve o conceito de “culturas híbridas”, defendendo a diluição de fronteiras entre áreas disciplinares fragmentadas que, desta forma, inibem a potencialidade do surgimento de “outros” conhecimentos. A sua narrativa aponta para a necessidade de

demolir essa divisão em três pavimentos, essa concepção em camadas do mundo da cultura, e verificar se a sua hibridização pode ser lida com as ferramentas das disciplinas que os estudam separadamente (...) Precisamos de ciências nômades, capazes de circular pelas escadas que ligam esses pavimentos. Ou melhor: que redesenhem esses planos e comuniquem os níveis horizontalmente (Canclini, 2003, p. 19).

A sua proposta da existência de fluxos que permitem a contaminação entre “popular” e “culto” permite criar espaço para a emergência de novas configurações identitárias no universo social. Ou seja, para o autor, a hibridez valoriza as contradições, os cruzamentos e as fusões, baseadas nas interações culturais, configurando-se, justamente, estes aspetos como um objeto de estudo e não os rejeitando, à partida, como algo sem possibilidade de definição (Canclini, 2003). Este ponto é salientado por outros autores que atribuem a valorização da hibridez à afirmação da crítica cultural pós-colonial e da diversidade cultural e enquanto resposta a um mundo em mudança acelerada, caracterizado por intensas deslocações globais e fluxos migratórios, ao qual já não servem noções essencialistas de origem, natureza, pureza e identidade (Bhabha, 1995; McLaren, 1997; Pieterse, 1995).

Neste mesmo sentido, Canclini (2003) destaca a necessidade da existência de negociação e confronto como características inerentes à produção de conhecimento, salientando que, na sua génese e desenvolvimento, todas as culturas são híbridas e não puras. Aliás, como também defende Gruzinski (2007), que acrescenta que esta visão não implica a anulação das diferenças existentes entre as culturas. Ou seja, a opção não é a de um movimento propulsor de tornar homogéneo o conhecimento em determinada área, mas antes de potenciar o diálogo entre diferentes culturas, integrando-o, inevitavelmente, no processo de globalização, que permite uma maior circulação de bens simbólicos sem, necessariamente, os invisibilizar.

Ao longo da história da humanidade a construção do conhecimento fez-se alicerçada na repressão de determinados conhecimentos em detrimento de outros, numa postura de anulação das “interculturalidades intrínsecas e suprimir as correntes e visões dissidentes” (Estermann, 2008, p. 29). Ao invés, é importante destacar a necessidade atual da construção de uma abordagem do mundo que, assumidamente, se defina como resultante de um processo de incorporação e se afaste de visões únicas, com todos os perigos que encerram. A expansão das “paisagens de conhecimento”, bem como da amplitude que possam desenvolver, perspectiva a construção do conhecimento afastado de um “ponto fixo” (Richardson & St. Pierre, 2005). Pelo contrário, valoriza-se uma ideia de funcionamento mais próxima da de um “cristal”, a partir do qual se geram múltiplos reflexos e se podem produzir discursos alternativos aos hegemónicos e instalados, enfrentando, desta forma, a complexidade das realidades sociais atuais, em associação à incerteza e ambiguidade (Denzin & Lincoln, 2005). Richardson e St. Pierre (2005) perspectivam, baseados na teoria dos sistemas complexos, os cristais como “prismas que refletem exteriores e se auto-refratam, criando diferentes cores, padrões e combinações que se espalham em diferentes direções. O que vemos depende do nosso ângulo de repouso - não uma triangulação, mas antes uma cristalização” (p. 963).

Estas perspetivas apresentam características relevantes e, igualmente, presentes no percurso e na atualidade das dinâmicas inerentes às práticas artísticas comunitárias. A abordagem teórica à complexidade impele à mudança de atitudes e objetivos, no sentido de uma participação mais efetiva nos sistemas, enquanto agentes co-criativos subjetivos, na medida em que somos sempre participantes dos mesmos (Goodwin, 2001). Tal como, no caso do objeto de estudo desta investigação, a intenção passa pela melhor compreensão das dinâmicas subjacentes, a fim de facilitar o aparecimento de propriedades, que se tornam evidentes através da qualidade de relacionamentos nos sistemas e da informação que flui através dos mesmos (Wahl, 2016).

Partindo do exposto, a perspetiva desta investigação procura salientar que a diversidade tem um valor em si mesma. Esta definição constitui-se como uma das opções epistemológicas fundamentais deste trabalho, concretizando na sua estrutura base uma proposta de diálogo intenso entre campos controversos e instáveis. Este ponto

pode, inclusivamente, contribuir para uma maior valorização e legitimação das práticas artísticas comunitárias.

1.1. Para uma definição das práticas artísticas comunitárias

A pós-modernidade trouxe a intensificação da flexibilidade na construção de conhecimentos múltiplos e a desconstrução de narrativas até então dominantes (Foucault, 1979; Prigogine, 1984). Neste cenário, nos campos da educação, arte, política e intervenção comunitária, desenvolveram-se um conjunto de mudanças orientadas para as realidades sociais, a autonomia e a liberdade dos indivíduos (Ardenne, 2002; Bishop, 2011; Bourriaud, 2009; Freire, 1987; Giroux, 2008, 2010; Mohanty, 1994; Rancière, 2005; Stoer & Dale, 1999). Embora com os mesmos objetivos, essas mudanças aconteceram e acontecem a partir de pontos de vista diversos, ou seja, a forma como se concretizam é distinta, mas os objetivos, semelhantes. Esta visão influencia a conceção de práticas artísticas comunitárias que aqui se ensaia e que se procura mobilizadora de um terreno híbrido, rico, diverso e em contínua construção.

Procura-se fazer uma síntese e atualização das suas principais características. Em primeiro lugar a opção pela designação prática artística, em detrimento de arte, justifica-se pelo reforço da ideia de experimentação, abertura ao processo e aos cruzamentos disciplinares. Esta escolha tenta também valorizar a prática e o processo da sua construção, para além das técnicas artísticas que são mobilizadas (Pavis, 2017; Rancière 2005).

As práticas artísticas, embora informadas por elementos das definições de arte, temporalmente datadas, diferenciam-se pelo enfoque na experimentação, abertura e cruzamento disciplinar, traduzem-se pela tentativa de integração de modos alternativos de funcionar, relativamente à produção, análise e receção artística. Para além disso, procura-se que as obras que criam se enquadrem na ideia de obra aberta, segundo a conceção de Eco (2009), perspetivando-se cada obra de arte como particular e uma proposta para viver num mundo partilhado. O trabalho dos/as artistas funciona, assim, como um feixe de relações com o mundo, dando lugar a outras relações, e por aí fora, no sentido infinito (Kuppers, 2007).

Por último, a designação comunitária mobiliza princípios comunitários de funcionamento para os processos de criação, com consequências nas relações que se estabelecem entre artistas profissionais e não profissionais e, ainda, com a comunidade alargada. Esta definição de práticas artísticas comunitárias apresenta, naturalmente, elementos da conceção da arte comunitária (Congdon & Blandy, 2003; Kelly, 1984; Wortman, 2001, 2005) e princípios da intervenção e educação comunitária (Dalton, Elias, & Wandersman, 2001; Menezes, 2007): arte como direito de todos, horizontalidade, tomadas de decisão partilhadas, participação efetiva nos processos, ligação aos lugares, e o ponto de partida dos processos ser a própria comunidade. Estes elementos estão também muito próximos dos definidos pelo *devising theatre* (Oddey, 1994). Mais, estes aspetos não se aplicam apenas a trabalhos que envolvam artistas não profissionais, mas são, também, premissas que a arte contemporânea e artistas profissionais procuram na atualidade como vitais na criação artística, mesmo que esta não envolva artistas não profissionais (Bishop, 2006).

As diversas abordagens artísticas convocadas por estas práticas, que serão apresentadas de seguida, baseiam-se na criação em coletivo, no diálogo, no confronto de ideias, no pensamento crítico, na preocupação de transformação social e numa forte conexão às realidades sociais (Boal, 1995, 2009a; Bezelga, 2014; Bidegain, 2007; Cohen-Cruz, 2005; Erven, 2001; Koppers, 2007; Prentki & Preston, 2009). Estes pressupostos são também os que alimentam a conceção de práticas artísticas comunitárias enquanto espaços de experimentação artística e participativa (Cruz, 2019, 2021; Gielen, 2015; Wald, 2009). Estas práticas inspiram-se nas dinâmicas reais, passadas e presentes, das comunidades que, abordadas simbolicamente, permitem a transposição para a criação de aspirações para o futuro e visões do agora, questionadas num exercício de construção de outras realidades possíveis (Cruz, 2015; Foucault, 1986; Rancière, 1996; Scher, 2015). Implicam um trabalho continuado que cruza técnica artística com experiência comunitária, linguagens e vozes diversas em espaços permeáveis à sua vocação experimental, acessíveis a todos. A sua abordagem é artística e política, corporizando uma arena integradora da razão e emoção, e requer uma inscrição processual e/ou em forma de obra e o confronto com o olhar do público. Estas práticas procuram valorizar a cultura de uma comunidade e funcionam em simultâneo como dispositivo da sua

pesquisa, resgate e expressão. Reúnem um conjunto de elementos comuns que se baseiam em: criação coletiva (Oddey, 1994), ligação ao território e contexto sociopolítico (Cohen-Cruz, 2005; Erven, 2001; Prentki, 2009), relação horizontal entre artistas profissionais e não profissionais (Chinyowa, 2015; Cruz, 2015, 2016, 2017; Serafino, 2019); flexibilidade e abertura dos processos e resultados (Breed, 2015; Matarasso, 2019), autoria partilhada (Erven, 2001; Scher, 2015), reflexão crítica dos/as artistas e público, negociação e tomadas de decisão conjuntas (Coutinho, 2012; Nogueira, 2008), conexão às preocupações reais das/os cidadãs/os (Boal, 2009a), e perspetiva da arte enquanto direito humano, que remete para a ideia de que todos/as os/as envolvidos/as são artistas porque se associam ao ato de fazer arte, independentemente de o serem profissionalmente ou não (Cohen-Cruz, 2005; Cruz, 2015, 2016, 2017; Cruz & Serafino, 2016; Erven, 2001; Gielen, 2015; Prentki & Preston, 2009; Scher, 2015; Serafino, 2019).

Estas práticas são muito diversas na forma como: a participação das comunidades se desenvolve; decorrem as dinâmicas dos processos criativos; se identificam e trabalham os temas que servem de ponto de partida para os processos criativos; os espaços de criação e apresentação se configuram; e a relação entre artistas profissionais e não profissionais acontece (Boehm & Boehm, 2003; Cruz, 2019; Erven, 2001; Kester, 2011; Nogueira, 2008; Wald, 2009). A visão de Huybrechts (2014) encara a participação de todas/os as/os envolvidas/os nestes processos como um risco, porque implica uma negociação contínua, em que todas/os se envolvem numa troca participativa, sendo incerto o resultado que daí se possa construir. São práticas definidas por uma diversidade infindável de objetos que produzem e que, por isso, têm uma função específica num contexto mais lato da participação e da criação artística, tratando-se de processos abertos não suscetíveis ao controlo (Gielen, 2015; Huybrechts, 2014; Matarasso, 2019).

A conceção base de práticas artísticas comunitárias apresentada é a que serve a presente investigação e orienta o desenvolvimento da mesma, perspetivando-a enquanto campo que espelha disputas inerentes às mudanças e evolução do conhecimento – “como saber quando uma disciplina ou um campo de conhecimento mudam? Uma forma de responder é: quando alguns conceitos irrompem com força, deslocam outros ou exigem reformulá-los” (Canclini, 2003, p. 17).

1.2. As principais linhas de investigação das práticas artísticas comunitárias

Embora se tenha assistido nos últimos anos a uma explosão do interesse académico pelas práticas artísticas comunitárias, nas mais diversas áreas disciplinares, que acompanha a expansão deste fenómeno no mundo, este campo apresenta-se, ainda, como um conhecimento disperso e com pouco trabalho em rede. Adicionalmente, são relativamente escassos os trabalhos de investigação sistemática nesta área. Tendo em conta o legado construído, nomeadamente pela produção dos anos 1960, as mudanças acontecem hoje de uma forma acelerada requerendo um olhar atualizado sobre estas práticas em diálogo íntimo com as transformações sociais. Fala-se aqui da possibilidade de investigar novas configurações de práticas artísticas comunitárias que emergem e que importa indagar (Kuppers, 2007).

Neste domínio, a literatura revela estudos, essencialmente, qualitativos que privilegiam uma abordagem etnográfica e que assumem um carácter descritivo e interpretativo, focados em casos específicos de estudo (Barbosa & Ferreira, 2015; Barnes & Coetzee, 2014; Bezelga, Cruz, & Aguiar, 2016; Bezelga, Cruz, Aguiar, & Wengorovius, 2016; Bidegain, Marianetti, & Quain, 2008; Breed, 2015; Cadete, 2013; Chinyowa, 2015; Conrad, 2004; Coutinho, 2012; Leitão, Latif, & Baptista, 2015; Mora & Oliveira, 2019; Nogueira, 2008; Prentki, 2009; Ramos & Sanz, 2010; Silva, 2018; Sloman, 2012; Wald, 2009).

A abordagem quantitativa, neste campo, é praticamente inexistente e quando encontrada refere-se a estudos exploratórios ou direccionados para a validação do impacto social destas práticas, seguindo indicadores que se referem a essa especificidade (Reis, Carreiras, Malheiros, & André, 2015; Seog, Hendricks, & Moreno, 2011).

As práticas artísticas comunitárias têm vindo a ser estudadas pelo seu valor artístico, impacto social ou numa opção que contempla estudos que integram as duas dimensões, como se pretende na presente investigação. A maioria baseia-se nas abordagens das ciências sociais e humanas que têm respondido às questões relacionadas com o impacto social, deixando a descoberto aspetos da dimensão artística. Em geral,

os estudos foram-se focando nos resultados das criações e menos nos processos que as caracterizam, independentemente da área disciplinar de onde partem. Esta é, no entanto, uma tendência que se tem vindo a inverter nos últimos anos. Como afirma Matarasso (2019), os esforços têm-se centrado na explicação do que são estas práticas e pouco no “como” e “porquê” das mesmas. Especificamente, no que se refere à ligação entre estas práticas e a participação cívica e política, um dos outros focos deste trabalho, apesar de ser amplamente afirmada na literatura, a sua menção não se reflete, da mesma forma, nos estudos desenvolvidos. No entanto, é de referir que algumas abordagens fazem aproximações a esta conexão (Barbosa, 2016; Boehm & Boehm, 2003; Carmo, 2014; Nogueira, 2007; Ramos & Sanz, 2010; Sloman, 2012). Os estudos neste âmbito direccionam-se para a apresentação dos impactos positivos relacionados com estas práticas no processo de desenvolvimento comunitário, destacando-se a este respeito os seguintes aspetos: os contributos das experiências artísticas para reforçar a participação cívica e política e as mudanças comunitárias, tendo em conta que estas experiências não atuam isoladamente, mas antes potenciando e sendo potenciadas por outras ações comunitárias (Nogueira, 2007; Ramos & Sanz, 2010; Sloman, 2012); as práticas artísticas enquanto forma de visibilização de problemas comunitários e de reclamação de direitos sociais (Ramos & Sanz, 2010); a ligação entre impactos positivos no desenvolvimento comunitário e a dimensão participativa enquanto o centro destas práticas (Sloman, 2012); e o desenvolvimento de um objetivo comum, no contexto destas práticas, para influenciar o sistema sociopolítico fora do âmbito da criação artística (Boehm & Boehm, 2003).

Os estudos nacionais centram-se na abordagem do teatro do oprimido destacando o seu potencial de desconstrução de ideologias e discursos dominantes, enquanto processo de visibilização, conscientização e mobilização (Barbosa, 2016). Sublinha-se, ainda, que as práticas associadas ao teatro do oprimido permitem a consolidação de um espaço de participação cívica e política onde emerge e se afirma o potencial político de múltiplas narrativas pessoais, situando-as num processo que se desloca da abordagem e compreensão individual para a coletiva (Carmo, 2014).

Estas práticas têm vindo a ser reconhecidas pelos campos artístico, educativo, social e comunitário como uma possibilidade de contributo para o desenvolvimento pessoal, social e comunitário, sendo neste prisma que surgem os estudos centrados no impacto social. Ou seja, com o potencial para a resolução de problemas sociais identificados, considera-se que existem efeitos que vão para além da *performance*, em si mesma, tendo uma influência contínua e interferência na vida das pessoas (Matarasso, 1997; White & Rentschler, 2005). Esta abordagem, principalmente nos contextos anglo-saxónicos, ganhou força, sucedendo-se um processo de apropriação do uso das artes para resolver problemas, desenvolver competências e atuar numa abordagem de prevenção em áreas distintas (Huss et al., 2015). Neste sentido, é importante que os estudos nesta área distingam o conceito de “arte” e “impacto social”, utilizem uma metodologia sólida e considerem o impacto intrínseco da arte na relação que estabelece com o seu impacto social (White & Rentschler, 2005).

Os estudos centrados no impacto social dividem-se em três dimensões: individual, grupal e comunitária. Ao nível individual, destaca-se o desenvolvimento do bem-estar e das competências pessoais e artísticas (Cadete, 2013; Conrad, 2004; Neves & Guedes, 2016; Wald, 2009). Ainda a este nível sobressaem aspetos como melhorias na autoestima, nas competências expressivas, na autonomia, na possibilidade de participação, no uso positivo do tempo livre, no compromisso, fortalecimento da identidade e sentido de pertença. Acrescenta-se, ainda, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais associadas à empregabilidade, modificações nas relações familiares e com os pares e no âmbito do desenvolvimento escolar (Conrad, 2004; Cursley, 2013; Fernández Bustos, 2006; Fletcher & Dalglish, 2012; Nardone, 2010; Neves & Guedes, 2016). Os efeitos individuais positivos são ainda conectados com as apresentações públicas muito valorizadas por quem participa nestas práticas, sendo apontadas como responsáveis por melhorias no bem-estar, confiança e contribuindo para consolidar aspetos da identidade (Nardone 2010; Wald, 2009).

Do ponto de vista grupal, destaca-se o fortalecimento das relações em grupo entre quem participa e os/as artistas profissionais, o desenvolvimento do trabalho coletivo, a expansão de redes sociais, e o aumento da compreensão de outras culturas e

da consciência dos assuntos comunitários (Barbosa, 2016; Bezelga, Cruz & Aguiar, 2016; Bezelga, Cruz, Aguiar & Wengorovius, 2016; Coutinho, 2012; Cruz, 2021; Fernández Bustos, 2006; Katzmaier, 2018; Leitão, Latif, & Baptista, 2015; Mora & Oliveira, 2019; Serafino, 2019; Silva, 2018).

Na dimensão comunitária é referida a capacidade de incidência, o fortalecimento da identidade da comunidade e o impulso para processos de desenvolvimento local, assim como o impacto em algumas componentes institucionais, nomeadamente, o aperfeiçoamento do trabalho em rede (Barnes & Coetzee, 2014; Breed, 2015; Carmo, 2014; Katzmaier, 2018; Mendes, Silva, Azevedo, & Cardial, 2016; Nogueira, 2006; Ramos & Sanz, 2009; Sloman, 2012).

Nos anos 1990, o estudo *Use or ornament? The social impact of participation in the arts* realizado na Grã-Bretanha, determinante nesta área, envolveu diversos investigadores e académicos e baseou-se nos seguintes indicadores: mobilização própria; desenvolvimento pessoal; coesão social; empoderamento comunitário e determinação própria; imagem local e identidade; imaginação e visão; e saúde e bem-estar (Matarasso, 1997). O mesmo estudo aponta as conclusões que se seguem:

- a participação nestas práticas tem benefícios sociais inerentes;
- as relações estabelecidas nestas práticas são mais relevantes do que a sua forma;
- os impactos sociais produzidos pelas artes são complexos;
- os impactos sociais das artes são incontornáveis, mas não necessariamente positivos;
- participar nestas práticas tem riscos e custos associados;
- estas práticas podem oferecer soluções económicas;
- os impactos sociais são demonstráveis (Matarasso, 1997).

Este estudo, com múltiplas interpretações possíveis, foi criticado, assim como outros que se dedicaram à dimensão do impacto social, pela abordagem que se dirigia para “(..) uma estabilidade social conseguida através de um consenso popular ‘pacífico’,

o que no fundo quer dizer que, à medida que os ricos faziam as coisas ‘certas’, os pobres deveriam ser acalmados com atividades artísticas ‘terapêuticas’” (Merli, 2002, p. 114). Enquanto que na década de 1970, a intenção passava pela emancipação e libertação de qualquer forma de controlo social, na qual se incluía a criatividade artística, nos anos 1990, quando se consolida a arte participativa, perspectiva-se um regresso do controlo social, utilizando os mesmos dispositivos, mas com objetivos diferentes (Merli, 2002).

Um estudo ambicioso, realizado em 92 países, cruzou as três dimensões definidas e mapeou iniciativas, projetos, grupos, pessoas e instituições com relação direta a essas práticas. Apesar dos contextos geográficos distintos, o estudo identificou semelhanças nas motivações e requisitos para estes processos (Katzmair, 2018). Relativamente à motivação para o envolvimento nestas práticas, destaca-se a possibilidade de participação, a promoção da coesão social com base na experiência coletiva e a perspectiva da arte como um motor para a mudança cultural e social. Entre os elementos que permitem aceder à qualidade destas práticas, são apontados entre outros aspetos, os recursos materiais e imateriais, as competências e a visão dos/as profissionais envolvidos (Katzmair, 2018). Outros autores referem, ainda, ser essencial ter em atenção o tipo de processos despoletados e a sua relação com o tempo, ou seja, as práticas continuadas, intimamente ligadas aos “tempos” de artistas não profissionais e das suas comunidades para que possa existir maior oportunidade de mudança nas dinâmicas (Plastow, 2009; Sloman, 2012). Numa visão mais ampla, a literatura acrescenta que, se os processos participativos não forem parte integrante das práticas, o impacto da criação artística é limitado (Boeren, 1992; Sloman, 2012).

Os estudos incidem, também, em aspetos menos positivos que podem desenvolver-se no contexto destas práticas. A literatura refere, por exemplo, que, se as abordagens forem fortemente performáticas, estereotipadas e direcionadas, podem desvalorizar a exploração de materiais e de possibilidades expressivas, inibindo o que pode ser o desenvolvimento da criatividade (Roitter, 2009). São referidas, nestes casos, tendências de instrumentalização da arte, sendo esta utilizada para abordar temas complexos. No entanto, esta ação desvirtua não só a essência das práticas artísticas, ao considerá-las apenas um meio para se chegar a um fim, como se perde a possibilidade de

experimentação, que poderia contribuir, nesse processo, para perspetivar outros olhares e alternativas perante as realidades sociais. Ou seja, o ponto de partida não deverá ser o de as práticas artísticas terem uma especial efetividade, a não ser que sejam encaradas de forma criativa e no sentido do interesse e iniciativa de quem participa (Cruz, 2019; Roitter, 2009).

Outro risco associado a estas práticas, referido na literatura, prende-se com a romantização das mesmas, reduzindo-as a uma visão essencialista (Chinyowa, 2015; Wald, 2009). Destaca-se a este propósito a tensão entre “inclusão” e “reprodução da dominação”, ou seja, estas práticas desenvolvem-se numa tentativa de inclusão social e, muitas vezes, acabam por contribuir para a perpetuação de práticas e resultados da chamada “alta cultura”, reproduzindo as desigualdades sociais (Prentki, 2009; Suess, 2006; Wald, 2009). São ainda destacados, enquanto elementos menos positivos associados a estas práticas, aspetos como: a ambiguidade do papel dos/as participantes entre “meros/as utentes” e “agentes ativos” no seu próprio processo; a falta de apoio político; a escassez e falta de coordenação de recursos materiais; a ausência de intencionalidade política; a falta de continuidade e sustentabilidade destas práticas; a criação de divisões na comunidade; e o impacto negativo na sua confiança (Cruz, 2015; Suess, 2006).

Os estudos indicam a necessidade de uma maior atenção ao trabalho das organizações envolvidas nestas práticas, e não apenas nas três dimensões anteriores. Identifica-se, a este nível, a influência da memória cultural da organização, a experiência contínua do/a artista e o seu envolvimento continuado nestas práticas. São, ainda, sugeridos elementos como a extensão da reciprocidade em toda a organização, destacando como esta pode despoletar relações entre participantes e artistas, e ainda uma manutenção da reciprocidade, ou seja, artistas profissionais e não profissionais continuam a envolver-se na comunidade, o que pode permitir a promoção de mudanças sociais, artísticas e o desejo de criar comunidade (Nogueira, 2006; Ramos & Sanz, 2010; Sloman, 2012; Winchester, 2013, 2014).

Em síntese, os estudos abordam aspetos relacionados com quem é envolvido, de que forma, qual o material base para a pesquisa, quais as estéticas e dinâmicas

de participação locais consideradas e a relação entre artistas profissionais e não profissionais, membros das comunidades (Boehm & Boehm, 2003; Bidegain, 2007; Erven, 2001; Kester, 2011; Prentik & Preston, 2009).

Este último aspeto é um dos que emerge em praticamente todos os estudos, referindo-se esta relação como fundamental na definição do resultado destas práticas. Existem muitas nomenclaturas para definir o profissional que se insere nas práticas artísticas comunitárias e a forma como se vai relacionar com artistas não profissionais. Esta expressão vai desde facilitador/a, professor/a, animador/a, mediador/a a artista comunitário, remetendo para premissas e pontos de partida disciplinares distintos e, ainda, para conceções de arte, mais ou menos, convencionais (Aubuin, Kletz & Lenay, 2010; Bezelga, 2013; Becker 2008; Costa, 2010; Ferreira, 2008; Goldbard, 2006; Passatore, 2000). Para uma melhor compreensão recorre-se à proposta de Becker (2008) que remete para quatro tipo de artistas: profissionais integrados, rebeldes, ingénuos e *folk*. Os/as profissionais integrados apresentam visões e pensamentos durante a sua formação; os/as artistas rebeldes movimentam-se no sentido de superar as visões e pensamentos decorrentes da formação profissional; os/as artistas ingénuos desenvolvem o seu trabalho sem referência às limitações das convenções contemporâneas produzindo, assim, formas e géneros específicos; e os/as artistas *folk* necessitam do contato com a esfera da arte convencional, mas relativamente aos ingénuos não trabalham sozinhos/as, mas em relação com uma comunidade.

Esta classificação permite aceder às diferentes formas de relação do/da profissional com a arte e como isso influencia a relação com os não profissionais. No entanto, as posições são distintas relativamente a quem se considera artista nestas práticas. Nesta investigação, seguimos a definição que perspectiva que todos são artistas, distinguindo-se os/as profissionais dos não profissionais, considerando-se que os/as primeiros/as desenvolveram conhecimentos, técnicas e experiências no campo das artes e, por isso, terão uma função despoletadora no âmbito destas práticas (Cockcroft, Weber, & Cockcroft, 1977; Matarasso, 2019). Relativamente a esta colaboração, artistas profissionais e não-profissionais têm uma relação diferente com a arte:

Para os primeiros, a arte é um emprego, uma forma de vida, uma identidade. Para os segundos, é uma atividade exploratória e uma resposta a necessidades prementes. Quando trabalham em conjunto, partilhando os seus diferentes recursos, criam algo único que não poderia ser criado de nenhuma outra forma (Matarasso, 2019, p. 99).

O termo artista comunitário sugere todos os indivíduos comprometidos neste tipo de experiências e rejeita a terminologia “não artista”, associada a uma visão iluminista de artista “genial” (Goldbard, 2006). A ação do/a artista comunitário é determinada segundo o papel que desempenha na comunidade e pode tomar vários formatos: o/a artista que trabalha com uma comunidade; as práticas numa comunidade que são suportadas por uma instituição; a colaboração entre uma estrutura artística e uma comunidade; e o/a artista ser membro de uma comunidade em que trabalha (Nogueira, 2008; Suess, 2006). É igualmente importante clarificar quem inicia as práticas para se entender as premissas, os objetivos, as abordagens e as agendas implicadas. Estas práticas podem-se iniciar, genericamente, a partir de um/a artista comunitário, da própria comunidade, de uma instituição social ou cultura ou de um/a artista profissional (Erven, 2001; Nogueira, 2008; Williams, 1994).

Vários autores sublinham a importância dos/as artistas comunitários desenvolverem um questionamento face às hierarquias culturais, uma crença na coautoria das criações e no potencial criativo de todos (Boehm & Boehm, 2003; Cruz, 2015; Morgan, 1995; Scher, 2015). Neste sentido, são artistas que se orientam por princípios comunitários na criação, podendo ser não profissionais e profissionais, sendo que os/as últimos/as podem, também, mobilizar estes princípios na criação que envolva apenas profissionais. A criação artística contemporânea profissional procura, e neste momento ainda mais, outras formas de criar que impliquem a experimentação do *modus operandi* comunitário e que podem representar futuras formas de criação mais generalizada.

Os estudos que avaliam a dimensão artística destas práticas, são mais escassos (Artworks Cymru, 2016; Blanche, 2014, 2018; Lord et al., 2012; Seidel, Tishman, Winner, Hetland, & Palmer, 2009).

Os trabalhos de Seidel e colegas (2009) e Lord e colegas (2012) orientam-se para o envolvimento nas artes de crianças e jovens. O estudo intitulado *The qualities of quality: understanding excellence in arts education* destaca como aspectos fundamentais para a concretização da qualidade: promover disposições e competências amplas, especialmente a capacidade de pensar criativamente e a capacidade de fazer conexões; promover competências e técnicas artísticas; desenvolver consciência estética; estimular formas de entendimento do mundo; procurar formas para crianças e jovens se envolverem em questões comunitárias, cívicas e sociais; desenvolver um local para se expressarem a si mesmos; e apoiar crianças e jovens no seu desenvolvimento enquanto indivíduos (Seidel et al., 2009).

O estudo de Lord e colegas (2012) propõe sete princípios estruturados para concretizar o objetivo da qualidade destas práticas: procurar a excelência; garantir a autenticidade, motivação e envolvimento; promover uma experiência positiva centrada na criança; envolver ativamente crianças e jovens; possibilitar uma sensação de evolução pessoal; e desenvolver sentido de pertença (Lord et al., 2012).

Destaca-se ainda neste contexto a proposta de Blanche (2014, 2016) que sintetiza um conjunto de elementos a ter em consideração no impacto artístico produzido: autenticidade e relevância social; distinção artística e profissionalismo; criação centrada nos/as participantes e no seu sentimento de apropriação relativamente à criação artística; recursos adequados; um ambiente em que os/as participantes se sintam seguros; e oportunidades de reencaminhamento para os/as mesmos/as no final da criação.

Finalmente, a proposta ArtWorks Cymru (2016) foi concebida para avaliar as questões relacionadas com a qualidade das artes participativas garantindo o envolvimento dos vários protagonistas nos processos. Para isso, está organizada de forma a suscitar a avaliação do trabalho desenvolvido e garantir que as/os participantes tenham as melhores experiências possíveis. Os princípios de qualidade ArtWorks Cymru (2016) agrupam-se em três áreas: intenção, atividade e pessoas. A intenção contempla as dimensões artística e profissional, relevante, inclusiva, inspiradora, engajada e

desafiadora. A atividade remete para ter propósito, ser ativa, prática e reflexiva. A área das pessoas integra o foco nas pessoas, centrada na progressão das/os praticantes, propriedade partilhada e de responsabilidade (Artworks Cymru, 2016).

Esta síntese aponta a necessidade dos estudos se orientarem por uma diversidade de abordagens, qualitativas e quantitativas, avaliando as dimensões artística e social, no sentido da integração de elementos das práticas artísticas comunitárias que dialoguem, sem clivagens. Assim, a prioridade passa por abdicar de opções que rejeitam, do ponto de vista teórico a interação que é necessária, sendo que o objetivo do estudo pede foco para que se possa acrescentar conhecimento neste campo. Neste sentido, vários estudos apontam para a necessidade de desenhos metodológicos longitudinais que permitam concretizar os efeitos destas práticas nas suas diversas dimensões (Duncombe, 2016; Winchester, 2014).

1.3. A dimensão cultural

1.3.1. Concepções de cultura

O conceito de cultura desenvolveu-se de acordo com os diferentes momentos históricos, sociais e políticos e as distintas geografias. Se, inicialmente, o seu sentido estava associado ao trabalho no campo e com o gado no séc. XVII, instala-se o debate associado ao sentido civilizacional do termo. Passa-se, assim, à ideia de cultura ligada ao cultivo da mente e do intelecto e remetendo-a para a relação “com progresso, evolução, educação e razão” (Cucho, 1999, p. 29).

Tendo em conta a grande diversidade inerente ao conceito de cultura, foram identificadas mais de 167 definições distintas (Kroeber & Kluckhohn, 1952). Perante a enorme dispersão das mesmas, Geertz (1989) destacou a relevância do desenvolvimento de um conceito coerente e defensável internamente avançando com a seguinte proposta:

padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas através das quais os homens [sic] comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as suas atividades em relação com a vida (Geertz, 2008, p. 66).

Certeau (2010) acrescentou que não estão, apenas, em questão as práticas humanas quando se fala de cultura, mas também os significados atribuídos a essas mesmas práticas, clarificando:

se é verdade que qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para quem as realiza (p. 141).

Na sequência da centralidade que o conceito de cultura assumiu nos anos 1960, procurou-se integrar os seus diferentes sentidos propondo-se a seguinte definição: “cultura (no sentido das artes) define uma qualidade de vida refinada (cultura como civilidade), cuja realização na cultura (no sentido de vida social) como um todo é a tarefa da mudança política” (Eagleton, 2005, p. 34)².

A proposta de Silva (2000) perspectiva que qualquer ação social é informada, transmitida e apropriada, o que permite uma convergência entre os sentidos antropológico e sociológico de cultura, definindo-a enquanto um “conjunto complexo e dinâmico de significações, padrões de conduta, práticas, obras e instituições” (p. 1). O mesmo autor integra ainda nesta proposta “as práticas simbólicas do homem [sic], os modos de, os códigos estruturadores da conduta (...) artes diárias de ser, fazer e saber e competências consagradas”, sendo crucial a “criatividade social e com ela a autonomia (relativa) dos grupos perante os constrangimentos físicos” (Silva, 2000, p. 145).

Esta função da cultura é concretizada através da “identificação pessoal, grupal e comunitária” (Silva, 1988, p. 27), sublinhando-se uma perspectiva globalizante de cultura, ou seja, defendendo a ideia de que estão presentes dimensões culturais, onde quer que elas se realizem, já que todos os factos sociais as integram na sua estruturação (Silva, 1988). Clarifica-se, ainda, que cultura não é algo exterior à ação, ou seja, não é de facto

² Nesta linha, segundo Williams (2008), o conceito de cultura, associa-se ao cultivo ativo da mente e resume-se, essencialmente, em três sentidos modernos: um estado mental desenvolvido - nos casos de “pessoa de cultura” e “pessoa culta”; os processos desse desenvolvimento - nos exemplos dos “interesses culturais” e “atividades culturais”; e os meios desses processos - como se destaca na ideia de cultura considerada como “as artes” e “o trabalho intelectual” (p. 11).

algo que se junte à vida social como lhe sendo externo e supérfluo, assumindo-se, antes, como “a condição da própria existência humana no que ela tem de mais característico, pois é pela cultura que aquela existência adquire a sua verdadeira significação e o sentido do seu próprio destino” (Fernandes, 1988, p. 13).

Podem-se, assim, organizar possíveis definições de cultura, perspetivando-a como um conceito que integra, essencialmente, as seguintes dimensões: modos de vida associados a uma pessoa, grupo ou a um período de tempo (Eagleton, 2005; Geertz, 2008); obras e práticas artísticas (Eagleton, 2005); processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético e do conhecimento, ou seja o desenvolvimento integral do ser humano (Certeau, 2010; Fernandes, 1988; Silva, 1988). Esta síntese remete para a declaração da UNESCO (1982):

a cultura pode, hoje, ser considerada como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social. Ela engloba, para além das artes e das letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (p. 39).

As práticas artísticas comunitárias associam as diversas componentes consideradas, de forma integrada, o que enriquece e complexifica a sua ação e reflexão. Podem-se perspetivar como um espaço de disputa entre conceções distintas de cultura e arte, traduzidas em *décalages* entre conceções, práticas e narrativas veiculadas pelos seus distintos protagonistas. Uma (re)sistematização do modelo hierarquizado de níveis de cultura³ é convocado, neste contexto, no sentido de uma melhor compreensão das ideias vinculadas às práticas artísticas comunitárias, considerando-se as suas trajetórias.

³ Este modelo baseia-se na distinção do juízo de gosto (Bourdieu, 2010) e assenta no tripé – alta cultura ou cultura erudita; cultura média ou de massas; cultura popular ou baixa cultura (Botelho, 2007; Lopes, 2007). Esta diferenciação rígida não acontece por acaso. Pelo contrário, é uma ideia que assenta no Antigo Regime. Neste período a criação cultural era associada, geralmente, às academias e mecenas e uma legitimação autónoma, distanciando-se do cruzamento de públicos da nobreza e do povo. Já a pequena tradição era associada às tradições populares e folclore. Esta proposta de classificação de cultura espelhou uma visão de organização social tripartida, correspondendo respetivamente a cultura erudita à burguesia, a cultura de massas à pequena burguesia e a cultura popular ao proletariado (Lopes, 2007; Silva, 1994). Aliás, é esta visão espartilhada e classicista que serve de base ao furor educativo, com pendor paternalista, dirigido às massas que se deslocaram para os centros de produção industrial durante o séc. XIX, com necessidade de serem educadas para se distanciarem de comportamentos vulgares (D’Epinay, 1982). Assistia-se à criação da hegemonia da sociedade de consumo, passando a cultura de massas, tal como a popular, a serem vistas como pequena tradição (Lopes, 2007).

Esta visão hierarquizada e estanque entre tipos de cultura foi fortemente questionada por vários autores (Bakhtin, 1987; Ginzburg, 2002; Marques, 2015). A análise de Bakhtin (1987) valorizou as zonas de fronteira entre a cultura erudita e popular enquanto espaços privilegiados de fusões culturais. O mesmo autor defende que o âmago desta questão tem passado inclusivamente pela codificação de elementos da cultura popular pela erudita. Esta análise é, ainda, feita numa via dupla – do ponto de vista ideológico e metodológico – destacando-se que parece ter sido superada a perspetiva que considera as “crenças e ideias originais” apenas as que são provenientes das classes dominantes (Ginzburg, 2002). Do ponto de vista metodológico, considera-se que as culturas de classes subalternas são predominantemente orais, principalmente no passado, sendo que a sua inscrição se dava através de “mediadores” oriundos de outras classes (Ginzburg, 2002). Este aspeto, interfere na forma como a tradução, processo que implica filtragem, da cultura popular acontece, situação que parece ter semelhanças com o tipo de relação estabelecida entre artistas profissionais e não profissionais, no âmbito das práticas artísticas comunitárias. No sentido de clarificar estes processos de contaminação, convoca-se os conceitos de circularidade e hibridismo cultural que sublinham que estes processos acontecem de forma dialógica e com influências recíprocas, com movimentos de “baixo para cima” e de “cima para baixo” (Bakhtin, 1999; Burke, 2003). Burke (2005) sugere mesmo que as trocas entre cultura erudita e popular justificam o abandono dos adjetivos usados.

Esta discussão conecta-se com as ideias binárias de produção-criação e receção-consumo (Chartier, 1988; Domingues, 2011). Ao separar a produção e criação (de autoria inerente à cultura erudita) da receção e consumo (associados à cultura popular) não se leva em conta que o processo de receção implica uma reinterpretação da obra por parte de quem acede a esta. Ou seja, que o consumo implica também produção, colocando, desde logo, as suas tipologias em profundo confronto e contaminação (Chartier, 1988; Eco, 2016).

No entanto, o modelo hierarquizado é, no presente, ainda, suportado por visões espalhadas do mundo, privilegiando, na maior parte dos casos, a cultura erudita em detrimento da cultura popular. Tal acontece com base em classificações verticais de organização social, reforçando a implementação de concepções de cultura de massas

articuladas com o domínio do poder económico. Muitas vezes, como alerta Thompson (1998), “o próprio termo cultura, com a sua invocação confortável de um consenso, pode distrair a nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto” (p. 17). Assim, o território da cultura é naturalmente imerso em contradições, disputas e no dissenso⁴ (Rancière, 1996), nomeadamente, o da cultura popular, e não um espaço que potencia a homogeneização, a generalização, o único e o fechado.

1.3.2. Da democratização à democracia cultural

O conceito de democratização cultural, influenciado pela educação popular e a ação cultural⁵, nasce no período pós-colonial, sublinhando a sua pertinência contextual nas ideias de “cariz integrador da cultura e arte, instrumentos de coesão social, cimentos ideológicos de uma virtual unidade nacional” (Lopes, 2009, p. 3). Ou seja, a possibilidade de as/os cidadãs/os acederem a determinadas ideias e formas de arte é assumida como uma espécie de garantia para que a ideia de progresso, desenvolvimento e civilização vingue (Williams, 1977). A unanimidade em torno da ideia do processo da democratização cultural e a confusão que se instalou no uso deste termo com o de democracia cultural, sublinha a necessidade de clarificação dos dois conceitos com relevância para as práticas em estudo (Baeker, 2002; Gattinger, 2011; Gorodnichenko & Roland, 2020; Lacerda, 2015; Lopes, 2009; Matarasso, 2019).

O conceito de democratização cultural centra-se na ideia basilar de acesso, ou seja, parte-se do pressuposto de que ao alcançá-la é possível que as/os cidadãs/os, no seu maior número possível, acedam a referências culturais fundamentais para a sustentabilidade da ideia de civilização, nação e Estado (Caune, 1999; Lopes, 2009).

⁴ O dissenso implica uma crítica ao discurso dominante que remete para a racionalidade política associada ao consenso, um regime pautado pela necessidade económica, e este ao princípio da democracia. Este conceito não procura apenas valorizar o conflito, as diferenças culturais e o antagonismo social, vai mais além: “O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir que a política deveria respeitar - É a divisão no núcleo mesmo do mundo sensível que institui a política e a sua racionalidade própria” (Rancière, 1996, p. 368).

⁵ Este conceito sustentou a política pública cultural francesa nos anos 1960, referindo-se a “(...) tornar acessíveis as obras capitais da humanidade, e inicialmente da França, ao maior número possível de franceses - garantir o público mais amplo para o nosso património cultural e favorecer a criação das obras de arte e do espírito que o enriquecem” (Krebs & Robotel, 2008, p. 25).

Ora, essa concepção, segundo Lopes (2019), é caracterizada por um olhar de cima para baixo da transmissão cultural, assente na crença de que os bens culturais pertencem a uma minoria especialista e com notoriedade, sendo a partir desta e da sua visão que são transmitidos. Pode-se considerar como uma postura paternalista, na medida em que cria uma espécie de “obsessão” pela elevação do nível cultural das massas, desvalorizando a diversidade cultural em função da cultura legitimada. Revela-se, ainda, hierarquizada porque baseada na defesa de valor patrimonial da cultura erudita como única e com a clarividência necessária perante o desafio consumista da cultura de massas e a incapacidade de acumulação de poder simbólico da cultura popular (Grosjean & Ingberg, 1980). Finalmente, esta concepção limita um olhar relativo ao indivíduo, não concebendo a possibilidade de este fazer opções divergentes e desvalorizando a construção de múltiplos sentidos (Botelho, 2007; Lopes, 2009).

O conceito de democratização cultural foi abalado com a proposta de Bourdieu (1969) que contemplou a impossibilidade do acesso à oferta cultural ser, muitas vezes, justificado pela dimensão simbólica e não, necessariamente, pela material. A visão de Bourdieu (2010), por um lado, sublinha a rigidez dos conceitos de estrutura e reprodução; por outro, destaca a flexibilidade e potencial trazido pela tomada de consciência do poder simbólico e do capital cultural, analogia sugerida a partir das ideias de capital económico e simbólico. O capital cultural integra uma série de elementos do indivíduo que potenciam a sua mobilidade social numa sociedade organizada em classes. Este constructo atua nas relações sociais assentes num sistema de troca, no qual se incluem os bens materiais e simbólicos e as classes dominantes mantêm e acentuam as diferenças, funcionando o capital cultural como um importante dispositivo de dominação (Bourdieu, 2010). Nesta perspetiva de relações sociais integradas num sistema de troca, o capital cultural corresponde a conhecimento cultural acumulado que permite aceder a estatuto social e poder. A este respeito, um exemplo paradigmático é a visão de arte como forma de cultura superior onde o/a artista se enquadra no “cliché” de alguém carismático, dotado de dom e vocação, que contraria as normas sociais (Bourdieu, 1992). Esta concepção antecipa as tensões contraditórias no campo artístico entre critérios autónomos e heterónomos. Os primeiros passam pelas ideias de produção restrita, dos lucros materiais como heresia e pela ressalva da independência da criação artística relativamente a outros campos,

principalmente o político e económico - “obras que fazem o seu público” (Lopes, 2007, p. 24) e os segundos assentam numa lógica da grande produção, valorização comercial e mercantil das obras - “obras feitas para o público” (Lopes, 2007, p. 24).

Bourdieu (2010) apresentou uma proposta de diálogo entre a rigidez bloqueadora das estruturas e a reprodução e flexibilidade inspiradora do capital cultural e da tomada de consciência do poder simbólico. Aproximando-se do pensamento de Weber (2015) e Marx (2017), o autor situa-se numa visão de “mudança social” e afasta-se dos conceitos de “ordem” e “consenso”, propostas funcionalistas que atribuem a seleção ao mérito, não contemplando as diferenças inerentes às classes de origem. Apesar de reconhecer a existência de estruturas que permitem ter acesso a dimensões inteligíveis e sustentam a ação dos seres humanos, ao mesmo tempo, permite a procura do não-lugar, do que ainda está por vir, do que ainda não é possível com base em processos progressistas e emancipatórios de investigação.

O conceito de capital simbólico fundamenta a ideia que remete para os espaços de criação enquanto territórios privilegiados de desocultação de símbolos e da sua reinterpretação, tornando-os visíveis e, por isso, observáveis. Este capital, que atua na dimensão do implícito, permite aos indivíduos reconhecer ou desconhecer a estrutura social e as dinâmicas da sua reprodução. As práticas artísticas comunitárias podem, por isso, funcionar como uma plataforma para visibilizar o capital simbólico. Apesar da consideração do condicionamento que os processos de classificação produzem, procura-se não abordar este aspeto como inevitável, destacando, antes, a possibilidade da fluidez e da mudança social. Para isso, Bourdieu (2010) sublinha a necessidade de existência de oportunidades para a identificar e tornar conscientes as estruturas existentes quer mentais, quer sociais, tendo acesso a coisas que não se sabe, ou que não se querem saber e sustentam as estruturas. Ao abordar a ideia de divisão, o autor alerta para a sua função de manutenção da ordem social que se inscreve nas estruturas mentais e no corpo das pessoas, tornando a mudança, muitas vezes, complexa (Bourdieu, 2010).

Esta ideia de divisão, gravada não só nas estruturas mentais, mas também corporais, remetendo para o papel do corpo na produção do conhecimento, é essencial

para a presente investigação. Atendendo aos elementos definidores das práticas artísticas comunitárias, estas podem ser perspetivadas como dispositivos relevantes em processos de desconstrução, podendo, assim, contribuir para inverter processos de reprodução social.

Bourdieu (2010) teorizou, também, acerca da noção de “gosto”. Começa por destacar a forma pejorativa como são consideradas vivências e tradições populares consideradas como de “mau gosto”, expressando-se, desta forma, a negação dos gostos populares pelos gostos dominantes, que se traduz num processo de auto-negação pelas próprias classes populares. Estabelece-se uma oposição entre a arte que privilegia o sensível face ao sentido e a arte que privilegia o sentido perante o sensível, associando-se o gosto puro e impuro, respetivamente.

A tendência dominante aproxima-se da ideia de proximidade à arte legítima e de rejeição da postura oposta considerada como fácil e simples, sem profundidade, disponibilizando prazeres demasiadamente acessíveis. Esta visão explica como a cultura popular e de massas é considerada inferior, sendo o gosto “desinteressado” e “distante” o legitimado pelos circuitos oficiais da arte. A crítica direciona-se para a estética popular, partindo do pressuposto de que se centra na imitação da realidade, permitindo um fluxo contínuo entre arte e vida e subtendo a forma à função. A este respeito, uma das propostas das práticas artísticas comunitárias passa pela abordagem poética das realidades, permitindo, assim, um afastamento das mesmas, no sentido que Kant (1993) atribui, destacando o reconhecimento da obra artística, enquanto tal.

Considerando o conceito de capital cultural, o acesso à oferta cultural não significa, em si mesmo, uma real possibilidade de receção da mesma, isto porque os capitais culturais de partida são diversos, desenvolvendo-se com base noutros dispositivos e sentidos. O acesso não significa necessariamente apropriação, uma vez que esta necessita de compreensão, participação e disputa de sentido (Cerdeira & Lacarrieu, 2017). Para além disso, o acesso cultural e artístico não assegura a agência, não sendo suficiente que este seja gratuito e aberto quando se desvaloriza as diferenças e as desigualdades relativas ao capital cultural, podendo-se, desta forma, não estar a

contribuir para realmente o democratizar (Barbieri, 2018; Canclini, 1999). Assim, a ideia de transmissão cultural homogênea é, em si mesma, inibidora de um real acesso à oferta cultural, uma vez que se centra numa abordagem de minoria erudita da qual a maioria das/os cidadãs/os se sentem afastados. Heinich (2002) refere-se a uma sensação de “não estar no lugar, que se manifesta nas posturas do corpo, na aparência indumentária, na maneira de falar ou de se deslocar “ (p. 20). Esta é a perceção ainda presente, tantas vezes, nas populações mais marginalizadas quando se relacionam com equipamentos culturais legitimados. Os pontos anteriores permitem enquadrar uma reflexão sobre o risco da instrumentalização do acesso. O acesso, por si só, não garante agência e muito menos uma efetiva inclusão social (Asensio, Mestre, & Merillas, 2016). Por exemplo, assistir a uma apresentação pontual num teatro não garante, por si só, uma mudança individual, coletiva e muito menos institucional. Esta instrumentalização expandiu-se, ainda, ao discurso relativo ao impacto social das políticas culturais, exigindo-se que estas, implicitamente, resolvessem problemas estruturais de desigualdade social.

Nos anos 1960, assiste-se à identificação da desadequação das políticas baseadas na democratização cultural, discutindo-se, por exemplo, como níveis mais elevados de escolaridade não estavam a corresponder, necessariamente, a uma aproximação a formas culturais e artísticas mais exigentes, como se supunha (Bourdieu, 2010; Lopes, 2009). Procura-se, desta forma, o afastamento da ideia de consumo cultural, optando-se pelo conceito de participação cultural, que abre caminho, a partir dos anos 1970, a uma vaga de novas políticas assentes na animação sociocultural, enquanto concretização da democracia cultural.

A animação sociocultural é um campo de cruzamento do social e cultural que resulta dos movimentos sociais dos anos 1960 e que de forma mais ou menos eficaz, promove uma aproximação política entre camadas sociais intermédias, populares e operárias (Gillet, 2006). Com fundamentos anticapitalistas, emerge com ligações às ideias de “sociedade de lazer” e “tempo livre” em oposição à visão industrial, tecnológica, programada e promotora de alienação (Dumazedier, 1988). A animação sociocultural é considerada um “conjunto de práticas sociais que têm como finalidade estimular a iniciativa, bem como a participação das comunidades no processo do seu

próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que estão integrados.” (UNESCO, 1977, p. 21). De uma forma mais específica, considera-se um processo político, transformador, consciencializador, que perspetiva a democracia cultural como um processo de empoderamento das comunidades, suportada numa ação vivencial e comunitária por práticas culturais comprometidas (Caride, Martins, & Vieites, 2000).

Viché Gonzalez (1999) avança numa maior concretização do conceito de animação sociocultural afirmando que passa, essencialmente, pela gestão positiva da diversidade cultural, destacando: a solidariedade, na organização e gestão da coletividade; a tolerância e respeito relativamente ao outro; o diálogo, escuta e empatia; a autenticidade e coerência individual e coletiva; a sensibilidade face ao facto cultural enquanto dinamizador do desenvolvimento.

A participação cultural constitui-se, assim, como crucial nas práticas de animação sociocultural. Ao contrário da sua conceção limitada do passado, concentrada, exclusivamente, no consumo de produtos culturais ou na presença nas programações das instituições culturais, numa visão de públicos restrita, tornou-se necessário ir mais além e explorar os múltiplos significados da participação (Ariño, 2016; UNESCO, 2012). A participação cultural mobilizou uma visão mais abrangente, contemplando objetivos como: aceder e assistir a ações desenvolvidas por organizações culturais diversas; desenvolver uma prática de cidadania⁶, integrando criação, formação e expressão; potenciar uma participação mais ampla na comunidade, como, por exemplo, pertencer a entidades, grupos e coletivos culturais diversos; e garantir a participação nas tomadas de decisão inerentes às políticas culturais públicas (Barbieri & Salazar, 2019).

⁶ A cidadania, enquanto modo de vida política da/o cidadã/o na cidade, exige a participação das/os mesmas/os para se constituir enquanto tal. Definiu-se como uma prática e lugar de realização e determinação de si. A realização, por seu lado, assentava na ideia de uma vida reconhecida, honrada, sendo que esses elementos se constituíam através das/os outras/os. Ou seja, é nos atos que se concretiza o participar com as/os outras/os, enquanto iguais, e também nas palavras na cidade, sustentando a liberdade e uma vida comum (Arendt, 2000; Pocok, 1995). Nas sociedades atuais ocidentais a cidadania perspetiva o indivíduo em “registos universalizáveis, jurídicos e formais, abrangendo noções científicas específicas de pertença, identificação e participação na sociedade” (Olson, 2012, p. 20).

Atualmente, continua a ser fundamental que a participação cultural não seja, exclusivamente, perspectivada a partir do ponto de vista das instituições culturais e da oferta que estas apresentam. É importante considerar que existem formas de participação cultural diversas, e muitas práticas definidas como “ócio” podem ser culturais ou artísticas, dependendo de como a análise da participação cultural é feita; ou seja, é importante entender de onde partem os critérios dessa análise (Crossick & Kasynska, 2016). Não deixa de ser importante realçar que se insiste mais na necessidade de diversificar públicos, do que na necessidade de integrar manifestações culturais e artísticas não legitimadas nas programações, limitando-se, muitas vezes, esta análise a argumentar o desinteresse e a má formação dos públicos (Barbieri & Salazar, 2019; Stevenson, 2019). Esta é uma das realidades recorrentes no campo das práticas artísticas comunitárias, plasmada, nomeadamente, na dificuldade em integrarem programações, sem que para isso tenham de prescindir dos seus princípios, estéticas e modos de fazer específicos. Nesta linha, é determinante que a diversidade de pessoas e comunidades esteja vertida nas decisões que determinam a participação cultural.

A “crise da escola” dos anos 1960/1970 registou um questionamento forte relativamente à reprodução (Bourdieu, 2010) e excesso de formalismo e autoritarismo, fechando a educação num sentido direcionado para a instrução (Ferreira, 2006a). Em alternativa, propôs-se um processo de transformação da escola numa recriação dos seus métodos e estruturas, chegando mesmo à descolarização da sociedade (Ilich, 1971). Neste contexto, a ideia de educação assume-se mais veiculada à dimensão formal e a de animação às preocupações sociais, culturais e de desenvolvimento comunitário, com enfoque na “informalidade, a participação, a diversidade e a endogeneidade, e contrariando simultaneamente a racionalização e a uniformidade das estruturas e dos processos escolares” (Ferreira, 2006a, p. 50). Perante, em parte, esta incapacidade de a escola responder aos desafios da democratização cultural e a manutenção da hierarquia de níveis de cultura no contexto das instituições culturais, tornou-se necessária a construção de uma outra abordagem, orientada para as culturas populares. É, assim, que emerge o conceito de democracia cultural, que se procura concretizar nos princípios subjacentes à animação sociocultural.

A democracia cultural opera-se de “baixo para cima” privilegiando as necessidades sentidas pelas comunidades e os elementos endógenos das mesmas. Surge como uma resposta ao período fortemente marcado pela sociedade de massas e consumo, envolto na dispersão identitária e na irrelevância dada à diversidade cultural. Esta perspetiva assume a importância do desenvolvimento da autoconsciência dos protagonistas relativamente aos processos, ou seja, existindo a possibilidade dos indivíduos se envolverem, efetivamente, na construção da sua própria história e na da sua comunidade. A capacidade de síntese cultural (Freire, 1987) e de valorização do quotidiano, cruzando o fazer, com o saber e o poder, são fundamentais para ultrapassar a dominação social e cultural, intimamente ligadas (Lopes, 2009). Torna-se, ainda, fundamental, nesta perspetiva, uma visão global e integradora, que permita analisar a complexidade das realidades e enfrentar as situações problemáticas das comunidades (Morin, 1990).

Apesar destas intenções, a democracia cultural desenvolveu, naturalmente, espaços para contradições e antagonismos. Os seus principais impasses, segundo Lopes (2009), prendem-se com uma determinada tendência para o populismo e o voluntarismo. Lopes (2009) explica que este populismo se revela relativamente às questões de legitimação cultural, ou seja, quem, onde e quando se legitimam determinadas práticas culturais. Neste sentido, ou a democracia cultural aceita, horizontalmente, que todos os públicos são legítimos nos seus gostos, ou acha que é preciso formar públicos e isso pode remeter para uma perspetiva de cima para baixo que, por sua vez, remete para configurações anteriores.

Este populismo está também relacionado com a representação da voz dos/as oprimidos/as em determinadas comunidades por determinados interlocutores (Boal, 1977, 1995; Freire, 1987, 1996). Esta questão é complexa e merece ser analisada e visibilizada, considerando a concentração de poder em sujeitos que se assumem como portadores de uma voz universal dos/as oprimidos/as, como por exemplo, alguns artistas e técnicos/as sociais e educativos que trabalham no âmbito das práticas artísticas comunitárias (Chinyowa, 2015). Alguém que fala por eles/as, “dando-lhes voz”, expressão tantas vezes repetida, revela uma posição importante de ser questionada, suscitando a

interrogação – porque razão não falam eles/as? Esta abordagem alimenta um perigoso populismo, tendo implícito o não reconhecimento do lugar de onde o/a protagonista fala, que já é, necessariamente, outro (Taylor, 1992).

O voluntarismo surge muito ligado ao ponto anterior, esquecendo-se em ambas as situações “a complexidade dos circuitos de construção, circulação e incorporação de sentido” (Lopes, 2009, p. 6). Tal pode significar que a receção e compreensão da obra está blindada pelas linguagens estéticas apresentadas, mesmo que em contextos populares, gerando, por isso, um afastamento provocado pela incompreensão e a inacessibilidade aos códigos, sem qualquer tipo de mediação. Estas situações levariam a uma dupla exclusão, como explica Gamboni (1992), a exclusão das práticas apresentadas e do espaço onde são esporadicamente apresentadas.

Assim, destaca-se a atenção que é necessária dar aos “desentendimentos perceptivos na apropriação e construção de sentido (que) implica questionarmos o desconhecimento voluntarista sobre processos de incorporação da experiência social e cultural dos sujeitos” (Lopes, 2009, p. 7). Esta visão não considera as múltiplas representações culturais das comunidades e arrisca-se a seguir uma espécie de processo de doutrinação através das práticas culturais, na verdade reproduzindo a lógica vertical da democratização cultural, da qual se tentou libertar. Alimenta, ainda, uma percepção de superioridade intelectual e moral ao propor determinadas práticas em contextos populares, descentradas da ação das instituições culturais, como acontecia em períodos anteriores, com as quais as comunidades têm dificuldades em se relacionar pelas suas culturas distintas. A questão pode passar por, eventualmente, implicar as comunidades no processo de construção de sentido, no ato da criação e não apenas na sua receção. Esta é a proposta que se procura fazer nas práticas artísticas comunitárias, convocando para o processo de criação os códigos, dispositivos, especificidades e visões de mundo das comunidades, não deixando de as confrontar com um diálogo mais abrangente, sem que este seja imposto, mas antes que emerja organicamente.

1.3.3. A democracia cultural e as práticas artísticas comunitárias

Ao longo do tempo revelaram-se insuficiências e limitações dos modelos de democracia cultural apresentados, deixando a nu contradições inevitáveis, nomeadamente, em relação aos princípios em que assenta a sua conceção. Assim sendo, a política de formação de novos públicos, por exemplo, continua genericamente a basear-se em premissas que defendem uma transformação de públicos “selvagens” em públicos “civilizados” (Lopes, 2009, p. 9). Parte-se, desta forma, do pressuposto que há um nível de cultura desejável a ser alcançado pela população e que, acedendo-se a ele, o acesso à fruição e criação cultural está garantido, desconsiderando-se o encontro e contaminação entre culturas distintas, que, por si só, tem um valor intrínseco (Taylor, 1992). Os espaços das instituições culturais continuam, salvo raras e boas exceções, a ser pensados para esse público “perfeito”, único e homogéneo, não se adaptando à diversidade cultural, essencial à promoção da participação cultural.

A dimensão cultural, genericamente, não é levada em conta quando se perspetiva a desigualdade social que atravessa as sociedades, ou seja, os direitos culturais não são contemplados como uma parte relevante na promoção da igualdade, nem a desigualdade social tem espaço nas agendas das políticas culturais (Barbieri, 2018; Gayo & Teitelboim, 2010). Este aspeto revela que as políticas culturais têm dificuldade de diálogo com as desigualdades sociais, reproduzindo-as muitas vezes, nas suas conceções e práticas, assim como as políticas sociais desvalorizam a vivência cultural como algo determinante nos processos de combate à pobreza que preconizam. A perceção comum é de que a participação cultural é algo que não é prioritário para as populações mais fragilizadas, uma vez que estas têm, ainda, lacunas a um nível básico relacionado com a saúde, habitação e educação. Perspetiva-se, assim, a participação cultural como um privilégio apenas dirigido a alguns setores da sociedade. Com base nesta conceção, continua a não acontecer um envolvimento destas populações na definição das prioridades políticas a serem implementadas.

As políticas culturais são fundamentais na promoção dos direitos culturais, perspetivados como direitos humanos fundamentais, assim inscritos na Constituição

da República Portuguesa e Brasileira, relevantes no caso específico desta investigação, a par da habitação, educação e saúde (Gohn, 2005). Segundo Barbieri (2018), estes direitos podem organizar-se em três dimensões: participação, produção e decisão. A participação cultural refere-se tanto ao acesso enquanto público, quanto à prática expressiva, criativa, formativa e associativa, contemplando hoje elementos dos conceitos de democratização e democracia cultural (Martín-Barbero, 2008; Neelands et al., 2015). A produção refere-se ao “saber fazer” desta área, com ligação à sua profissionalização. Finalmente, a decisão remete para quem toma ou influencia as decisões relativas às políticas culturais (Barbieri, 2018). Nesta linha, estas três dimensões são afetadas por desigualdades multifatoriais e multidimensionais que se sintetizam na diferença (e.g., género, origem, idade, território, etnia, diversidade funcional), recursos (e.g., tempo, rendimento, capacidade cognitiva, educação formal, familiarização) e conexão (e.g., acesso a redes de informação e conhecimento, conectividade digital, interação social, mobilidade e proximidade) (Barbieri, 2018; Callejo, 2017). Reconhecendo os caminhos feitos, continua-se a ter pouca informação sobre os elementos afetivos das experiências e das práticas culturais, bem como sobre a sua ligação com valores como justiça e equidade (Holden, 2004). No sentido de atualização do conceito de democracia cultural, a que se chamou políticas culturais de 3ª geração, Lopes (2009) desenvolve um exercício em que propõe alguns pontos a ter em consideração:

- negar um conceito de cultura hierarquizado e hierarquizador, classificatório e estigmatizante, que passa por rejeitar critérios absolutos e essencialistas de gosto e que se traduzem em violência simbólica;
- sublinhar a relação intrínseca da democracia cultural com o direito à cultura, individual e coletivo, baseado na ideia de serviço público, assente em políticas públicas de liberdade;
- fortalecer uma visão de democracia cultural transversal à criação, distribuição e receção de bens e obras culturais, ou seja, não é suficiente que essa perspetiva se limite a uma destas dimensões, como, por exemplo, na receção, como é mais usual;
- negar a ideia de “público único” idealizada como se magicamente se terminasse com as desigualdades sociais e optar, antes, pela conceção de “públicos”,

sublinhando-se, assim, a diversidade e contrariando a ideologia dominante; ou seja, afirmar o centro da pluralidade de públicos, de culturas e de modos de relação com os bens e obras culturais. A este respeito Barbieri (2017) acrescenta que apesar da vontade de ampliar o acesso e a participação, os efeitos, em geral, podem ter sido regressivos por não levar em conta a diversidade de públicos.

- aproximar as/os cidadãs/os das instituições culturais, o que implica contemplar uma cultura organizacional distinta, mais aberta e flexível. Para isso os profissionais da mediação e interpretação devem ser transversais ao funcionamento destas instituições para que se respeitem as apropriações e usos diversos dos equipamentos culturais pelos diferentes públicos, com base nas múltiplas interpretações dos públicos, numa postura ativa e produtora de sentidos diversos.

A estas propostas acrescenta-se a necessidade de integrar políticas culturais, sociais e educativas (Canclini, 2003; UNESCO, 2016), às quais se podem e devem juntar visões dos sectores da saúde e ambiente. Este processo de cruzamento pode ser potenciado se, para além do nível nacional, contemplar o local, assegurando-se o trabalho em rede entre diferentes agentes de distintas áreas, parceiros formais e informais e a participação ativa das/os cidadãs/os (Amaro, 2009; Cruz, 2015).

Torna-se, assim, necessário aprofundar um conceito alargado de cultura que vai para além da atividade cultural promovida pela administração pública e que se centre no trabalho a partir da diversidade, assumindo-se que há muito mais participação, produção e decisão no âmbito da cultura do que as que são propostas pelas políticas culturais (Barbieri, 2018; Cerdeira & Lacarrieu, 2017). Nesta linha, o reforço de políticas culturais que tenham em atenção a definição de ações de criação, circulação e receção de obras alicerçadas em princípios comunitários, segundo a presença de determinados elementos, pode constituir-se como fundamental.

É nesta visão mais ampla, integrada e sustentável de políticas culturais que as práticas artísticas comunitárias podem, também, encontrar o seu lugar e dar o contributo. As tensões que estas práticas vivenciam – entre artistas profissionais e não profissionais,

instituições legitimadas e configurações informais, áreas distintas de ação, concepções de cultura, arte e política diversas – revelam ideias verticais baseadas em hierarquias sociais, que desvalorizam a profunda ligação entre criação artística e manifestações culturais e as políticas culturais e realidades sociais. O exercício e aprofundamento destas práticas pode contribuir, ainda, para dissipar estas fronteiras, questionando terminologias, níveis e concepções que contribuem, muitas vezes, para perpetuar relações de poder instaladas, sejam estas simbólicas e/ou concretas.

1.4. A dimensão artística

1.4.1. A arte contemporânea e a relação com a política

É fundamental ler as manifestações artísticas no contexto do seu *habitus*, tendo sido o séc. XX, neste aspeto, fértil em mudanças muito relevantes nas organizações sociais e económicas. A transição de uma sociedade centrada no modelo capitalista clássico e na produção industrial para uma sociedade de produção em massa, abriu espaço para a generalização da cultura do consumo, que contempla muitos consumidores e teve fortes impactos na forma como a arte se configurou. A produção em larga escala e a força do terceiro sector instigaram a criação de um apelo contínuo ao consumo, gerando-se mais necessidades nos/as muitos/as consumidores/as, em parte resultado de um proletariado que passou de produtor, também a consumidor. Simultaneamente, no campo da arte este movimento criou um/a consumidor/a insatisfeito/a que anseia sempre por mais, mas que, num processo de massificação, revela uma postura passiva perante as realidades sociais (Lattanzi, 2009).

É neste cenário que Debord (2017) propôs o conceito de “sociedade do espetáculo”, colocando a responsabilidade de manter a alienação, que permite a perpetuação deste sistema, no próprio espetáculo. Ou seja, a sua ideia passava por sugerir que, através de imagens fortes, intensas e apelativas, são invisibilizadas relações de poder instaladas e criada uma falsa sensação de acesso a conteúdos, até então impossível por determinados grupos sociais. O espetáculo, com as suas imagens e representações, desembocara em processos de reconhecimento instrumentalizados, abrindo caminho à nova etapa do capitalismo, ainda mais desregulada (Debord, 2017). O espetáculo, e os/as profissionais

do mesmo, invadiram outras áreas de ação, nomeadamente, a política e a comunicação social, tendo este autor antecipado o que aconteceria cerca de 50 anos mais tarde.

O princípio de funcionamento fabril constante, mecanizado, que alimenta o consumo pelo consumo, sobrepôs a economia à cultura, como já tinha sido avançado pelo conceito de “indústria cultural” (Jameson, 1995). As mercadorias culturais passaram a assentar num esquema de produto sem tempo e espaço para pensamento na criação e segundo categorizações, respondendo a padrões de consumo dominantes (Adorno & Horkheimer, 1997). Os bens culturais são, assim, transformados em objetos de troca e a comercialização da cultura assume-se, em simultâneo, como dispositivo de controlo político e social, como defendeu a teoria crítica integrada na escola de Frankfurt (Adorno, 1970; Benjamin, 2017; Horkheimer, 1975).

O modernismo propõe-se contrariar esta conceção, baseando a ideia de arte na autonomia e abstração. Perspetivou-se a arte como um último reduto de resistência à proposta capitalista, sendo por isso necessário o distanciamento, baseado na definição de ramos distintos de arte e na sua respetiva especificidade (Greenberg, 1986). A arte modernista promoveu a reflexão contínua sobre si própria e a ideia de artista enquanto ser original e da sua obra como única (Greenberg, 1986). No entanto, a lógica do nivelamento de gostos e visões do mundo, assente na primazia da “massa”, como agregado de pessoas pouco estruturado e organizado (Cazeneuve, s.d.), dissemina o mito da “cultura de todos e para todos” baseado na crença de um nível universal médio (Lalive, Bassand, Christie, & Gros, 1982, p. 142). Esta primazia da cultura de massas abriu caminho à ascensão dos populismos, demagogias e potencialmente dos fascismos e seguramente à implementação mais refinada das visões liberais.

Com a emergência da classe média e o acesso à oferta cultural mais generalizada, a distinção entre cultura erudita e popular parece ter-se dissipado. Os trânsitos entre os diferentes níveis de cultura, propostos anteriormente, são intensificados, destacando-se o desenvolvimento de processos de apropriação (Crane, 1992; Lopes, 2007). Apesar do movimento de ampliação e multiplicação de géneros culturais e artísticos, a par de uma maior diversidade de gostos e públicos (DiMaggio, 1982), é importante atentar

no efeito da dimensão simbólica nas relações entre atores/atrizes culturais. Apesar de uma narrativa de contaminação entre as diferentes classificações de cultura, estas relações espelham, muitas vezes, uma prática baseada nos binómios arte legitimada-não legitimada ou objetos vulgares-artísticos.

Esta perspetiva é central para questionar as tentativas recorrentes de instrumentalização política no contexto das práticas artísticas comunitárias. Se, por um lado, se sublinha os riscos da politização da arte, simultaneamente, deve-se destacar o perigo concreto da estetização da política, do quotidiano e do próprio mundo, colocando no “belo” a missão de “salvar o mundo”. A este respeito é importante salientar que o “capitalismo artístico” conseguiu criar um ambiente estético proliferante; no entanto, o frenesim consumista e a velocidade que propõe está muito afastada do sentido de uma vida bela, mais conectado ao “(...) tempo interior e na emoção do momento, a disponibilidade para o inesperado e o instante vivenciado, a fruição das belezas ao alcance da mão, o luxo da lentidão e da contemplação” (Lipovetsky & Serroy, 2013, p. 364).

Logo no início do séc. XX desenvolvem-se algumas experiências no campo artístico que dialogavam com as dimensões social e educativa, que interessa, particularmente, convocar neste contexto. Considerando o envolvimento de cidadãos/ãs não profissionais das artes nas criações, estar-se-ia perante o que mais tarde se veria a designar por arte comunitária. O pós-guerra foi caracterizado por experimentações e manifestações artísticas num período histórico mergulhado em demandas sociais, onde se exigiam direitos iguais. No caso da Grã-Bretanha, por exemplo, o Estado-Providência nos anos 1950 incluía preocupações de um maior e melhor acesso à oferta cultural. No entanto, a ideia de que as pessoas poderiam participar na criação artística continuava excluída, assim como uma tendência de desvalorização da cultura popular, mantendo-a à margem da definição das políticas culturais (Matarasso, 2019).

É neste cenário que as propostas que contemplam o fazer artístico e o acesso aos seus modos de produção, pela generalidade da população, é aprofundado e desenvolvido, enquadrado no que, anteriormente, se designou como democracia cultural. Perante a

hegemonia da ampliação do consumo indiscriminado nos campos cultural e artístico, a perspectiva evoluiu para a diferenciação desse consumo e o envolvimento na sua produção, rejeitando-se a verticalidade nas relações produtivas e optando-se pelo poder múltiplo e ampliado (Benjamin, 2017). São, assim, privilegiadas as concepções que contemplassem a diversidade e valorizadas as identidades múltiplas que se contaminam, assumindo-se o desejo de romper com os limites espaciais e técnicos da arte dominante e legitimada e avançando-se, assim, para a hibridez entre géneros e materiais artísticos que caracterizam a arte contemporânea (Foster, 2001). O processo passou, ainda, por rejeitar as tentativas de homogeneização das visões de mundo e da criação artística – “a antiga obra de arte transformou-se num texto cuja leitura deve fazer-se mediante a diferenciação e não mediante a unificação” (Jameson, 1995, p. 53).

No âmbito desta tese são, igualmente, de destacar os movimentos da arte contextual (Ardenne, 2002; Świdziński, 1976), que dialoga com a estética relacional (Bourriaud, 2009), dado o intenso interesse que revelam pelas realidades sociais na criação artística. Estas duas visões apresentam-se como complementares, mas simultaneamente paradoxais, provavelmente pelos períodos em que emergem e pelos pontos de partida distintos (Bishop, 2011). A grande distinção entre as duas consiste em que, por um lado, a estética relacional perspetiva as obras como mobilizadoras de utopias e da proximidade. Para isso concebe a ação dos/as artistas na relação com o mundo sensível ou contextual, sendo abordadas as circunstâncias do presente para transformar o contexto das suas vidas, numa lógica duradoura. Por seu lado, a arte contextual implica engajamento, ou seja, assumir posicionamento político na sua ação (Bourriaud, 2009),

a conexão própria do artista que trabalha em contexto real é frequentemente da ordem da reivindicação. Resulta de uma posição menos estética que política. É um compromisso, dentro do qual o artista deixa a parte decisiva para o outro, convertido em colaborador voluntário ou involuntário (Ardenne, 2002, p. 43).

A relação com a realidade, ou seja, com os contextos é o elemento fundamental, tendo sido determinante para a reformulação da definição de arte, à qual se passaram a associar designações como, por exemplo: arte comprometida; arte que ocupa o espaço urbano ou a paisagem; arte enquanto produção de estéticas participativas (Szmulewicz,

2012); arte dialógica (Kester, 2004); e *social practice* (Bishop, 2012). Na perspectiva da arte contextual, há uma relação direta, sem intermediários, entre a obra e a realidade, baseada na ideia de produção de intersubjetividades artístico-sociais, continuamente atravessadas pelas idiossincrasias dos lugares. Afirma-se a ideia de uma arte que vai para além de criar realidades imaginárias e utópicas e objetos artísticos (Szmulewicz, 2012). O foco estabelece-se nos acontecimentos e na emergência de modos de existência e ação nas realidades sociais existentes, inserindo-se nestas e não se limitando a se inspirar nelas ou a representá-las. Neste sentido, a proposta da estética relacional (Bourriaud, 2009) propõe uma visão de arte contemporânea que, para além das utopias se compromete na construção de espaços concretos, ordinários, a que o autor chamou “micro utopias do quotidiano” e “estratégias miméticas”. Perante a crítica da modernidade, relativamente ao domínio da comunidade face ao indivíduo e às formas de alinação coletiva, “hoje quer-se voltar ao sagrado e à áurea tradicional (...) nas nossas sociedades pós-industriais, já não é emancipação dos indivíduos que se revela como o mais urgente, mas sim a emancipação da comunidade humana, a dimensão relacional da existência” (Bourriaud, 2009, p. 84).

Há um interesse na criação artística contemporânea, contrariando a arte moderna, pelas realidades sociais e pelas relações que se constroem com outros/as protagonistas, para além dos/as artistas. As experiências relacionais de colaboração entre pessoas são pensadas como objetos artísticos em si mesmas, ou seja, a forma da obra vai para além da sua dimensão material, destacando-se a sua construção dinâmica com múltiplos contributos (Oiticica, 2011). Esta abordagem destaca a relevância do quotidiano, tal como acontece nos estudos da *performance* com o conceito de liminaridade (Turner, 1982) e das estratégias miméticas enquanto recursos inseridos diretamente nas realidades, fazendo parte ativa da construção das práticas e experimentações sociais. A proposta da estética relacional destaca, ainda, o conceito de pós-produção na arte contemporânea, enquadrado na tendência das sociedades para a hibridez, desregulação, fragmentação e individuação (Bourriaud, 2009; Oiticica, 2011). No entanto, é também esta combinação de características que potencia a reapropriação de elementos das realidades existentes, permitindo a exploração de outras formas estéticas abertas e lúdicas (Lattanzi, 2009).

Em síntese, a arte contextual associa-se à rua e a contextos múltiplos e foca-se no/a “outro/a”, enquanto a estética relacional se tem limitado às abordagens institucionais, ligada às galerias, por exemplo, ou seja, sedimentando-se na relação com contextos específicos, sem ampliar a sua ação para realidades diversas, facto que se tem configurado como a sua principal crítica (Oliveira & Corrêa, 2016). A relação entre estas duas visões sublinha aspetos paradoxais que

acabam também por delinear um cenário da crítica de arte, onde há uma polaridade entre critérios éticos e estéticos ou artísticos e sociais, que se movem em torno de uma impossibilidade de conciliação (...) a crítica de fundamentação mais artística exalta componentes mais conceituais e intelectuais da obra, desprezando conteúdos éticos e insistindo que o artista deva lutar contra a contaminação da estética pela ética, livrando-se desta obrigação de uma arte engajada socialmente. Por outro lado, uma crítica de cunho mais social, entende que o artista, para driblar a transformação (imposta pelo capitalismo) dos significados artísticos em mercadorias, deve rejeitar trabalhos com “neutralidade política”, que só aguçam uma espécie de egoísmo e individualismos artísticos (Bishop, 2010, citada em Bienal de São Paulo, 2010).

Apesar das disputas de sentido, é inegável que estas duas visões permitiram o aprofundamento da dimensão de comprometimento e política da arte. A discussão persistente ao longo da história da arte em torno deste aspeto revela como fundamental o questionamento de uma visão dicotómica entre concepções de “arte pela arte” e “arte com função social”. A dimensão política e comprometimento que são trazidos pela estética relacional e a arte contextual abrem e sublinham espaço para visões como a que perspetiva esta relação como continuamente e desejavelmente tensa (Bishop, 2011). Ou seja, a opção rígida que reporta esta tensão para um binómio com dois caminhos possíveis – “colapso” e “reconciliação” – na relação entre arte e política, não considera as dinâmicas que se exigem nos processos de compreensão das realidades sociais. Para além disso, a dimensão política da arte é algo inevitável e que se configura antes ainda da própria arte negar a existência desta relação (Rancière, 2005). Este autor vai mais longe ao propor que política e arte revelam uma origem comum. A partir da sua ideia de “partilha do sensível”, sublinha a formação da comunidade política com base na discordância e apresenta as práticas artísticas como “maneiras de fazer” que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade” (Rancière, 2005, p. 17). Segundo esta perspetiva, a política é

essencialmente estética, fundada sobre o mundo sensível, assim como a arte. Por isso, um regime político só pode ser democrático se incentivar a multiplicidade de manifestações dentro de uma comunidade (Rancière, 2005). Concebe-se, aqui, democracia enquanto espaço de conflito e discussão entre diversas opiniões, procurando-se fazer convergir esta diversidade em decisões que espelhem não olhares homogêneos e únicos, mas, pelo contrário, que contenham nelas as diversidades de opiniões expressas (Trend, 1996). Como afirma Arendt (1995), a política e a democracia podem ser fortalecidas, numa visão alargada, na medida em se possam constituir espaços entre pessoas diferentes, com uma relação entre iguais, na sua diversidade. Perspetivando as sociedades como arenas de uma infindável diversidade de experiências, culturas e pessoas, a ação política das sociedades deverá, necessariamente, acompanhar esta diversidade reconhecendo-se a “diversidade na diversidade” (Trickett, 1994, p. 585).

No entanto, a conceção defendida por Rancière (2005) não anula as preocupações legítimas e necessárias relativamente à estetização da política e da politização da arte. É importante atentar nas tendências atuais de estetização da intervenção política, que desviam a atenção das/os cidadãs/os para a forma e a *performance*, em detrimento dos conteúdos em questão. Por outro lado, as críticas relativas a processos de politização da arte prendem-se com algumas tendências de ideologização associadas ao campo da criação. No entanto, esta divisão parece ser artificial, como já se discutiu, traduzindo-se numa forma de vivência e análise do mundo limitada, que pretende estabelecer relações lineares causa-efeito sobre os fenómenos. O relevante, a ser considerado, é a presença de riscos associados a estes processos, mais do que distinguir campos distintos e/ou funções sectorizadas.

No presente momento, urgem ser rompidas estas conceções para que se possam encontrar outras soluções e se valorize a diversidade e o dissenso, tendo em atenção que “a escolha desse termo não procura simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob as suas diversas formas: antagonismo social, conflito de opiniões ou multiplicidade das culturas” (Rancière, 1996, p. 368). O autor propõe a ideia de dissenso que se direciona para o que não é normativo e se distancia do senso comum, do que ainda não está definido pelas normas dominantes. Esse pode ser, exatamente, o espaço de subversão gerador da

criação e ensaio de outros modos de existência e de relação. A arte, a política e as práticas artísticas comunitárias, particularmente, podem ser vistas como arenas de prática deste dissenso, essenciais no momento atual.

A relação entre arte e política é intensa, profunda, complementar e território de constante disputa, que exige confronto, não perspectivado como algo negativo, mas pelo contrário, como algo que permite novas configurações e alternativas. A arte é parte do real, inspira-o e revela de outras formas esse real de forma poética, e o político necessita da subjetividade da criação artística para se rever e reconfigurar (Cruz, 2015). Esta disputa é, muitas vezes, apresentada como uma “dicotomia acirrada”, o que revela “uma incompreensão do fundamento do regime estético, que torna por mutuamente exclusivas duas premissas que se interpenetram, apesar de se afirmarem nos seus sentidos opostos” (Rocha & Kastrup, 2008, p. 100). É a valorização desta tensão e a participação que podem instigar a sociedade atual anestesiada, caracterizada pela indiferença ao outro e perda no sistema capitalista de produção, tendo nesse processo as práticas artísticas um papel determinante, propondo um afastamento da construção individual e do consumo passivo de cultura e de arte (Bishop, 2006).

Na atualidade, são poucos os lugares onde os assuntos políticos se abrem a ser discutidos e deliberados pelas comunidades de forma inovadora e questionadora da hegemonia neoliberal. Questiona-se, então, se a arte contemporânea, com a sua dimensão política, pode representar a possibilidade de identificar e contribuir para superar situações opressivas e gerar mudanças sociais, indo para além da experiência estética e da desmontagem institucional (Saavedra & Alarcón, 2016). Estes autores propõem uma visão aberta e flexível de arte contemporânea que contemple uma

praxis artística com investigação, processo, negociação, e ação da parte dos participantes, os que se convertem em geradores de um projeto comum: mudança de paradigma que dá lugar à criação de uma nova visualidade (carregada de realidade e imaginação), onde se conjugam gestos éticos e estéticos (...) colocando nas mãos das pessoas ferramentas para abordarem horizontes futuros (Saavedra & Alarcón, 2016, p. 7).

1.4.2. A construção da arte comunitária

A arte comunitária, que se consolida nos anos 60 e 70, configura-se como reação às tentativas de uniformização, especialização e comercialização da criação artística e enquanto alternativa aos modos de produção dominantes. Para isso, mobiliza um grupo de não profissionais e/ou pertencente a uma comunidade local para abordar um assunto com o qual exista relação num trabalho longo, que pode ir até dois anos (Pavis, 2014). Para Kelly (1984) a arte comunitária apresenta-se com três objetivos principais distintos

Primeiro, temos que nos envolver em projetos que explorem modelos alternativos de produção, distribuição e recepção cultural. Segundo, temos que manter uma análise clara do que fizemos e do que estamos a fazer, e das formas como isso se enquadra no programa revolucionário que tem por objetivo implementar a democracia cultural. Terceiro, temos que persuadir outros a unirem-se a nós numa série de alianças expansivas que podem incluir o capitalismo e as suas opressões sistémicas (p. 137).

Num primeiro momento, e mais próximos dos princípios de democratização cultural, os/as artistas com inquietações sociais relacionavam-se com comunidades mais desfavorecidas para desenvolver os seus projetos artísticos, distanciando-se do circuito artístico legitimado (Suess, 2006). Havia também a preocupação de “melhorar os espaços públicos onde vivia a classe trabalhadora, promovendo que fossem os próprios residentes, agentes ativos na transformação desse entorno” (Palacios, 2009, p. 203). Esta abordagem foi muito usual na arte pública que privilegiou a *community-based art* em detrimento de uma intervenção monumental (Szmulewicz, 2012). É destacado o diálogo como parte integral da obra, pensada um processo ativo e generativo que pode criar “fala” e imaginação, para além dos limites das identidades fixadas e dos discursos oficiais (Kocur & Leung, 2005). A *community-based art* privilegiou o encontro, a conexão e o reconhecimento entre a comunidade e obra, propondo à comunidade o desenvolvimento da consciência da possibilidade da autorrepresentação na mesma (Kwon, 2002).

A crítica à conceção de “arte pela arte”, ao formalismo e à forma de funcionamento do mercado artístico, abriu espaço para a arte comunitária propor uma ideia de arte profundamente conectada com o seu contexto e não necessariamente com um objeto

autónomo. Desenvolveu-se um interesse genuíno pelos/as participantes e as formas de os/as implicar na criação artística o que levou a conceber as obras fora dos circuitos culturais convencionais e legitimados, aproximando-as dos quotidianos (Nardone, 2010; Palacios, 2009).

O movimento inicial da arte comunitária concentra-se na sua componente experimental, inovadora e com preocupação de mudança social vincada, mais próxima dos princípios de democratização cultural numa perspetiva de oferta cultural e do desenvolvimento de projetos “para” as comunidades desfavorecidas (Braden, 1978; Kelly, Lock, & Merkel, 1986). Esta abordagem refere-se ao trabalho de artistas profissionais e não profissionais que colaboram, focando na expressão de identidades, preocupações e aspirações na criação artística – “é um processo que constrói o domínio individual e a capacidade cultural colectiva contribuindo para a mudança social” (Goldbard, 2006, p. 20). Ou seja, a relação de artistas profissionais e não profissionais era estabelecida com base numa ideia de necessidade de um/a, que o/a outro/a poderia suprir. No entanto, esta abordagem foi evoluindo no sentido de uma mudança conceptual orientada para a democracia cultural, que reconhece a diversidade cultural das comunidades, assumindo-as no desenvolvimento autónomo das suas práticas (Morgan, 1995; Nogueira, 2008; Roitter, 2009).

Apesar das críticas que apontam para riscos de populismo e voluntarismo, a abordagem da arte comunitária passa, então, a caracterizar-se por uma mudança de conceção e considera um trabalho “com” as comunidades, reconhecendo a sua postura ativa de construção e a necessidade de acesso aos modos de produção cultural e artística (Suess, 2006). Este período enquadra-se na 3ª geração de políticas culturais que concebem o acesso e participação nas diferentes fases dos processos criativos, a que alguns autores também chamaram de “assistência social radical” (Lopes, 2009; Nardone, 2010). Esta visão acrescenta aos anteriores “para” e “com” as comunidades, o “pelas” e “das” comunidades, ou seja, estas passam a fazer parte integral dos processos criativos e dos seus resultados (Nogueira, 2008). Defende-se que o desenvolvimento cultural das comunidades passa pela criação artística, tornando-se este não o objeto das práticas, mas sim o seu próprio objetivo (Goldbard, 2006). Esta proposta, no entanto, foi acompanhada

de receios de que o foco dado, prioritariamente, ao processo colocasse em questão a qualidade artística, assim como o excesso de profissionalização das/os envolvidas/os e fragilizasse a motivação de transformação social destas práticas (Koopman, 2007; Nardone, 2010).

Uma das principais características da arte comunitária é, exatamente, a criação artística ser baseada na comunidade, e o processo criativo acontecer integrado no quotidiano comunitário (Congdon & Blandy, 2003). Putland (2008) sublinha também esta relação intrínseca, não utilizando a designação de públicos, mas antes a de participação ativa de pessoas e grupos, destacando a intencionalidade ampla de gerar bem-estar da arte comunitária. Neste ponto Palacios (2009) é mais directivo associando a arte comunitária

a um tipo de práticas que procuram uma implicação com o contexto social, que perseguem, acima das realizações estéticas, um benefício ou melhoria social e sobretudo, que favorecem a colaboração e a participação das comunidades implicadas na realização da obra (...) o artista delega parte das suas funções tradicionais no grupo e o conceito de obra artística transforma-se pelo seu carácter processual e de intervenção social (p. 203).

Aliás, principalmente as propostas da América Latina, orientam-se e sublinham a componente comunitária, sendo estas práticas, principalmente, associadas à procura de vínculos de carácter comunitário (Wortman, 2001). Desta forma, a arte comunitária é entendida como um recurso na resolução de problemas que ultrapassam o âmbito cultural (Lacarrieu, 2008). É nesta linha que Koopman (2007) acrescenta que esta abordagem se centra em grupos específicos, nas suas necessidades e preferências, chegando a pessoas distanciadas de circuitos legitimados de arte e convocando-as para o envolvimento em actividades artísticas que permitem o acesso a competências artísticas. No entanto, esta perspectiva é colmatada por diferentes autores/as que reconhecem que as comunidades apresentam os seus próprios recursos, desde logo as suas estéticas específicas, desfocando, exclusivamente, de uma ideia de deficit, nomeadamente, artístico (Boal, 1977; Lacarrieu, 2008; Sonn, Drew, & Kasat, 2002).

Numa proposta de definição mais recente, que procura integrar as anteriores, Matarasso (2019) entende a arte comunitária como a “criação de arte como direito humano, por artistas profissionais e não profissionais, que cooperam entre iguais, para propósitos e com padrões estabelecidos em conjunto, e cujos processos, produtos e resultados não podem ser conhecidos antecipadamente” (p. 56). Outros/as autores/as completam as propostas avançadas perspetivando a arte comunitária enquanto um conjunto de práticas artísticas, de carácter inclusivo, baseadas nas comunidades, que se constituem em atividades criativas grupais assentes na horizontalidade e na participação das comunidades, com uma finalidade artística e social (Bezelga, Cruz, & Aguiar, 2016; Bidegain, 2007; Kupperts, 2007; Nardone, 2010; Wald, 2009). Caracteriza-se por se desenvolver recorrendo a linguagens artísticas distintas em espaços diversos, com financiamentos muito diferentes e trabalho não necessariamente renumerado, cruzando artistas profissionais com não profissionais (Bezelga, Cruz, & Aguiar, 2016; Cohen-Cruz, 2005; Crehan, 2011). Para distintos autores/as, a arte comunitária tem o seu foco no grupo e nas suas necessidades, nas atividades, mais do que no produto final, e na aprendizagem informal, que também pode envolver um/a professor/a ou facilitador/a (Cruz & Serafino, 2016; Erven 2013; Kester, 2004; Koopman, 2007; Mora & Oliveira, 2019).

Das várias conceções avançadas é certo que elementos como a crítica e urgência de combater as hierarquias culturais, a crença na coautoria e o potencial criativo de todos/as, independentemente das suas especificidades, são consensuais (Cruz, 2021; Erven, 2013; Nardone, 2010; Suess, 2006; Wilson, Gross & Bull, 2017). A estes pontos acrescenta-se ainda, embora seja apenas referido em algumas abordagens, a necessidade destas práticas não serem centradas apenas nas populações desfavorecidas, mas em toda a população, de forma transversal (Cruz, 2015, 2019; Greco, 2007). Exemplos disso são os espaços ligados a movimentos sociais e de cidadania que se transformam em centros culturais, destinados não apenas às populações fragilizadas, constituindo-se, antes, como espaços autorreferenciais (e.g., fábricas ocupadas e recuperadas ou assembleias de bairro) (Wortman, 2005). Numa visão mais abrangente, Negri (2011) considerou que qualquer tipo de mudança pode ser uma forma de arte comunitária. Desta forma, tentou contrariar a ideia que integra a arte comunitária como uma componente da mudança

social, alargando a sua definição a uma proposta com o objetivo do bem comum e que envolve todos os protagonistas que se empenham no desenvolvimento de mudanças sociais, económicas, tecnológicas e ecológicas. O desafio passa, exatamente, pelas formas como são articulados estes distintos contributos na arena comum da arte comunitária (Bruyne & Gielen, 2011).

Em síntese, a arte comunitária encontra-se inscrita, principalmente, na produção dos países anglo saxónicos (e.g. Grã-Bretanha, E.U.A. e Austrália), sendo as suas definições, por esse mesmo motivo, muito associadas a estes contextos. O ambiente propício ao desenvolvimento da arte comunitária configura-a com base nos princípios da democracia cultural, ou seja, alicerçada num movimento de questionamento e distanciamento do sistema capitalista e da visão de arte elitista, sem ligação à maior parte da população. A sua definição não é naturalmente simples, nem tão pouco consensual, remetendo para os percursos, premissas e urgências que tem convocado um pouco por todo o mundo, obviamente considerando as idiosincrasias locais. A arte comunitária resulta do cruzamento de contributos de diferentes áreas e estimula distintas visões do mundo o que, muitas vezes, pode resultar numa perceção de dispersão e superficialidade no trabalho desenvolvido. Por outro lado, é exatamente nesta característica de diversidade e na capacidade de confrontar distintas culturas e opiniões, gerando dissonância cognitiva e produzindo a construção de outras possibilidades de abordagem da realidade, onde se encerra uma das suas principais potencialidades. Talvez por estes motivos, é interessante verificar que as suas definições se inscreveram com dificuldade na história da arte, que durante muito tempo privilegiou, exclusivamente, o sistema de criação artística baseado no/a autor/a e no individual, tendo partido, em muitos casos, as tentativas da sua construção conceptual de outras áreas disciplinares.

1.4.3. A viragem da arte comunitária para a arte participativa

Os anos 1980 são, na arte comunitária, um período fundamental para a sua institucionalização. Em vários países, principalmente nos anglo-saxónicos, desenvolveram-se políticas públicas de apoio a estas práticas com a intenção de as fazer chegar às populações com limitações no seu acesso devido a circunstâncias económicas,

geográficas e sociais (Pitts & Watt, 2001). A estruturação destas políticas permitiu o reforço da ação da arte comunitária, mas trouxe consigo, simultaneamente, fragilidades associadas à liberdade criativa e a uma menor capacidade de ação reivindicativa (Kwon, 2002; Matarasso, 2019). No entanto, o avanço do neoliberalismo, nas políticas sociais, culturais e económicas, e os ataques ao Estado-Providência deixam a arte comunitária enfraquecida e, gradualmente, com o seu financiamento reduzido. Os anos 1990 são ainda mais severos e reduzem estas práticas a uma resposta à necessidade de gerarem valor e garantirem impacto social, contribuindo para que os grupos e artistas se aproximassem cada vez mais das áreas social, educativa, da justiça e da saúde (Kwon, 2002; Putland, 2008; Wong, 2016). Gradualmente, evoluiu-se para a chamada arte participativa (Bishop, 2006; Erven, 2001; Kester, 2011; Kravagna, 1999), conceção proveniente do campo das artes plásticas e, mais tarde, apropriada pelas artes performativas.

Nesta nova fase, a arte participativa sublinhou uma abordagem mais individual, ou seja, centrada no desenvolvimento de competências pessoais e sociais das pessoas envolvidas. Esta visão tentou colmatar as lacunas que as abordagens tradicionais da área social não estavam a conseguir resolver, diminuindo o papel central que a dimensão estrutural tem na resolução destes problemas. No entanto, a sua definição não fica por aqui. Tal como a arte comunitária, a arte participativa é considerada um

movimento que acontece no mundo inteiro, mas que académicos, políticos e mesmo os próprios praticantes consideram extremamente difícil classificar. É consensual que os artistas que se envolvem nesta forma de criar partilham elementos metodológicos significativos, estratégias de organização, e preocupações complexas, tais como a eficácia do seu trabalho, questões sobre a ética de artistas de classe-média que trabalham com grupos periféricos, e sobre estética e status da arte participativa como uma forma de arte distinta (Erven, 2001, p. 2).

Esta conceção propõe uma ideia de criação artística que envolve as pessoas das comunidades que desenvolvem formas de compreensão e apropriação das linguagens artísticas durante o próprio processo, sendo o motivo da sua reunião o propósito de produzir objetos artísticos. Concretizando, numa abordagem teatral, por exemplo, estas práticas poderão traduzir-se em processos de criação coletiva baseados nas histórias das pessoas e lugares, não partindo de uma dramaturgia previamente existente, mas que

é gerada normalmente a partir de exercícios de improvisação (Bidegain, 2007; Cohen-Cruz, 2005; Erven, 2001; Prentki, 2009). Na mesma linha, a proposta de Matarasso (2019), intencionalmente sintetizada e alargada, considera a arte participativa “a criação de um trabalho artístico por artistas profissionais com artistas não profissionais” (p. 52). Ou seja, o fundamental é o facto desta criação assegurar os elementos que permitem distinguir um trabalho artístico de um social e/ou educativo. O autor destaca, ainda, três características fundamentais que a arte participativa deve integrar: “uma estrutura teórica e estética que orienta quem está envolvido; a duração no tempo, com princípio, meio e fim; e a apresentação da criação” (Matarasso, 2017, p. 2)

Finalmente, a terminologia proveniente das artes visuais – *socially engaged art* – apresenta-se com um sentido muito próximo das definições anteriores. Esta abordagem perspetiva uma ação dos/as artistas e organizações culturais centrada nos processos, procurando que estes se integrem nas comunidades com que trabalham. Esta postura tenta abordar as necessidades sentidas pelas comunidades enquanto elementos fundamentais na criação artística, levando em conta que as trocas comunicativas são essenciais na vida social, “as conversas organizadas permitem que as pessoas se envolvam com as outras, criem comunidade, aprendam juntas ou simplesmente partilhem experiências sem ir mais longe” (Helguera, 2011, p. 40).

A visão da arte participativa é fortalecida com o reconhecimento da relevância da dimensão social na arte contemporânea nos anos 2000, sendo a ênfase colocada no “como” as colaborações se desenvolvem e direcionada para o quão bem-sucedida é a colaboração desenvolvida pelos/as artistas (Bishop, 2006). Mais recentemente, a arte contemporânea parece estar menos interessada na estética relacional e mais nas conquistas criativas para a participação, seja com comunidades ou no estabelecimento de uma rede interdisciplinar própria. Estes trabalhos estão, assim, cada vez mais ligados à valorização da criatividade enquanto motor que enriquece a ação coletiva e as ideias partilhadas. Nos últimos anos, a tendência do campo artístico para o aprofundamento da sua dimensão participativa tem vindo a potenciar-se o que tem permitido um maior interesse pela arte participativa e uma “renovada” arte comunitária, de forma distinta do que aconteceu no passado.

1.4.4. As visões do *ativismo* e da “arte em comum”

O *ativismo* (Duncombe, 2016; Raposo, 2015) é uma das propostas que tem vindo a cruzar os campos da política e da arte e ganhando uma potente força expressiva nos últimos anos. Segundo Raposo (2015), o *ativismo* traduz-se na

utilização de inúmeras linguagens e plataformas para explicitar, comentar e expressar visões do mundo e de produzir pensamento crítico, [sendo possível] intervir poética e performativamente e construir espaços de comunicação e de opinião no campo político – arte de rua, ações diretas, *performances*, vídeo-art, rádio, culture jamming, hacktivism, subvertising, arte urbana, manifestos e manifestações ou desobediência civil, entre outras (p. 4).

O terreno do *ativismo* é complexo, ambíguo e instável, muito por conta das múltiplas perspetivas que convoca, cruzando historicamente a tensão e relação orgânica entre política e arte, assim como um sentido de resistência e subversão (Sandoval & Latorre, 2008). Na sua definição, convoca-se o ativismo, relativo às mais diversas causas, enquanto espaço de aprofundamento da solidariedade na procura da transgressão invocando um “sentido de identidade partilhada”, que pode ser entendido como “qualquer ação positiva - fazer algo - que tem implicações concretas, e geralmente imediatas, sobre os seus alvos” (Jordan, 2002, p. 11). Assumindo-se este ponto de partida, cruzado com o olhar artístico, destaca-se

a sua natureza estética e simbólica [que] amplifica, sensibiliza, reflete e interroga temas e situações num dado contexto histórico e social, visando a mudança ou a resistência. *Ativismo* consolida-se assim como causa e reivindicação social e simultaneamente como ruptura artística – nomeadamente, pela proposição de cenários, paisagens e ecologias alternativas de fruição, de participação e de criação artística (Raposo, 2015, p. 5).

Neste contexto é relevante serem abordados os princípios fundamentais do *ativismo* que se sintetizam, segundo Duncombe (2016), nos seguintes pontos:

- gerar diálogo em torno de tópicos ignorados ou pouco comuns;
- construir e manter comunidade;

- fazer um lugar, ou seja, criar espaços onde as pessoas se encontram e se criam outras formas de pensar e estar;
- convite à participação;
- perspetivar as pessoas mais do que “consumidores/as” como “produtores/as”, mais do que “espectadores/as” como “colaboradores/as”;
- transformar ambiente e experiência, propondo a alteração de experiências ambientais e práticas corporais das pessoas;
- revelar a realidade, ou seja, dar visibilidade uma realidade que de outra forma permanecia oculta;
- alterar a perceção, que pode passar por transformar a forma como as pessoas percebem a realidade, desfuncionalizar o mundo como ele é;
- criar interrupção, desafiar a forma como as pessoas geralmente pensam uma situação;
- *inspire dreaming*, conseguir visualizar um mundo alternativo;
- ter utilidade, ou seja, práticas que respondam a algo necessário;
- expressão política, o sucesso da obra é determinado pela forma como transmite o sentimento artístico sobre o momento político;
- incentivo à experimentação e negar a instrumentalidade, ou seja, nem tudo tem que ter uma função.

Outra perspetiva, próxima desta, defende a evolução dos conceitos de arte comunitária e arte em comunidade integrando, no âmbito destas práticas artísticas, ações fora da lógica do mercado e estado. Recorrendo a uma proposta mais flexível, autónoma, diversa e baseada na auto-organização está-se perante o que se chamaria “arte em comum” (Oliveira, 2017; Otte & Gielen, 2019). Contempla-se na noção de comum a sua “dimensão conflituosa”, reconhecendo-a, e não a considerando como um lamentável “efeito colateral” que se deveria evitar. Assim, o comum não se refere a uma “governança” pacífica que funciona de base ao consenso, não se constitui, não se perpetua e não se expande de outro modo senão no conflito e através dele (Dardor & Laval, 2015).

Esta abordagem, “arte em comum”, defende a reciprocidade, a colaboração entre as pessoas de forma a gerar de “um modo independente, novos produtos e serviços, materiais ou imateriais, que ficam disponíveis para todos” (Otte & Gielsen, p. 14). Por essa razão, esta perspetiva propõe chamar a “arte em comunidade” de “arte em comum”, pelo facto de “(...) não haver adesão às necessidades civis, e não atuarem nem no mercado, nem no domínio público dos governos” (Otte & Gielen, 2019, p. 14). Sublinha-se a possibilidade não apenas da produção de bens com as suas práticas, mas sim de se criarem novas opções de ação. Esta abordagem defende, ainda, que o/a “artista do comum”, seria aquele/a que conseguisse captar as necessidades de uma comunidade específica, do/a “outro/a”, para, então, as canalizar para uma criatividade partilhada, não se focando apenas nas suas ideias criativas e trabalhos autónomos, mas sim numa visão alargada de comunidade, definindo-se como parte integrante da mesma e não especificamente de um mundo à parte, o da arte, separado da vida (Otte & Gielen, 2019). Esta visão encara a pulsão da arte como decisiva na ativação de espaços dialógicos e de confronto de ideias que (re)imaginem as realidades disputadas pelos grandes poderes económicos. A partir destas paisagens (re)desenhadas de forma partilhada podem-se abrir outras formas de imaginar a comunidade projetando-se, assim, outros territórios e lugares, para a arte e para a política (Quezada, 2016).

As práticas artísticas comunitárias, consolidadas a partir das abordagens da arte participativa e da arte comunitária, revelam alguns elementos que são recuperados e atualizados pelas propostas da “arte em comum” e do *ativismo*. Particularmente, perante o período que se vive, faz todo o sentido revisitar, atualizar e reinventar premissas e princípios, clarificando-se em que consistem hoje as práticas artísticas comunitárias. Para isso, é relevante que este exercício não tenda para uma homogeneização, mas antes que potencie a diversidade como base destas práticas.

1.4.5. O teatro e as suas características comunitárias como opção desta investigação

A conceção do fazer teatral, pela qual aqui se opta, reúne um conjunto de características que remetem para um funcionamento baseado em princípios

comunitários, instigadas por distintas abordagens teatrais. O espaço de criação teatral, ambíguo e aberto na sua essência, define-se no contexto desta tese, como eminentemente coletivo, convocando distintas configurações metodológicas, assim como outras linguagens artísticas numa abordagem à criação integrada, multidisciplinar e híbrida (Pavis, 2014). A ideia de teatro aqui mobilizada apresenta elementos da tradição ocidental grega, mas também da arte da *performance* (Pavis, 2014). O enfoque construído suporta-se em determinados contributos que se destacam, essencialmente, para o diálogo entre teatro e política. Para isso, são convocados os contributos do teatro grego, da *commedia dell' arte*, mas também as relevantes inspirações teatrais do séc. XX, principalmente na sua segunda metade. Neste período, em particular, destaca-se uma abordagem do teatro que rejeita uma visão textocêntrica, no sentido mais convencional, assumindo a teatralidade, criatividade e expressividade em todos os espaços possíveis e com múltiplas incorporações, que correspondem às desconstruções ocidentais e às expressões não ocidentais (Guinsburg, 2014; Lehmann, 2007).

Neste exercício de fundamentação, mobiliza-se a definição de teatro expandido, próxima do que se consideram ser as principais características do teatro no séc. XXI (Fernandes, 2018; Monteiro, 2016). Esta proposta destaca a relevância das distintas formas e contextos para o fazer teatral, o cruzamento de linguagens artísticas e as relações porosas e intensas entre teatro e vida (Krauss, 1979/2008). Perspetiva-se o teatro como espaço de convergência entre conhecimentos oriundos das artes performativas, visuais, do audiovisual e mais especificamente da tecnologia (Monteiro, 2016). Outro aspeto mobilizador desta opção remete para a constatação dos percursos históricos e atuais da criação teatral em diálogo com as comunidades locais, revelando-se uma forte tradição e implementação destas formas quer no contexto português, quer no brasileiro e relações entre os dois. O facto de a criação teatral ser conectada à criação baseada num coletivo, sendo pouco comum ser produzida individualmente, é algo igualmente fundamental a considerar para fundamentar esta escolha.

As manifestações teatrais são associadas, desde a Antiga Grécia, ao sagrado e às festas e procissões dionisíacas⁷, assim como ao conceito de *pólis*⁸. Nesse contexto, o envolvimento da/o cidadã/o individual em atividades diversas (políticas, financeiras, militares e recreativas) de interesse coletivo era usual no funcionamento da *pólis* e a sua associação às festas dionisíacas servia de suporte para um “espaço e um tempo específicos para a realização dos espetáculos teatrais” (Andrade, 2013, p. 39). Neste sentido, no envolvimento das/os cidadãs/os nas atividades recreativas

(...) destaca-se sobremaneira o fenómeno teatral, enquanto força viva que espelha intensamente a maneira como se cruzam e interpelam a aura identitária do *polites* (o cidadão que partilha “interesses comuns” enquanto membro de uma *pólis*) e a do *idiotes* (o indivíduo e os “interesses “privados” que o marcam), acompanhando assim de perto as tensões e desafios a que a *pólis* vai sendo sujeita (Leão, 2015, p. 19).

Os problemas comuns da *pólis* eram convocados para o teatro de uma forma metafórica, num ambiente de forte vivência política, onde os/as mesmos/as cidadãos/ãs se cruzavam enquanto espectadores/as das representações teatrais e nas discussões de funcionamento democrático, ligando-se as esferas da democracia, justiça e teatro. Em síntese, os assuntos da *pólis* eram abordados poeticamente nas manifestações teatrais. Neste sentido, por exemplo, a tragédia grega⁹ assentava no mito, carácter, elocução, pensamento, espetáculo e melopeia, consistindo numa “imitação de uma ação de carácter elevado” com o objetivo de provocar o “terror e a piedade” (Poética, 1449/50, citado em Andrade, 2013, p. 49). É interessante verificar o quanto a cidade tem sido palco privilegiado do fazer teatral, o

⁷ As procissões dionisíacas que se deslocavam até à *ágora* eram constituídas pelos cidadãos comuns que assumiam como privilégio a participação nestas manifestações. Claro que não se pode deixar de referir que nestas atividades os escravos e as mulheres não participavam o que revela as maiores contradições na ideia da civilização grega e democracia que chega até nós.

⁸ A *pólis* é perspectivada como uma associação local com o objetivo de segurança comum que se transformou no centro de atividades intelectuais, morais, estéticas e sociais. Define-se como um território de disputa e equilíbrio entre as dimensões individual e coletiva, sendo a *ágora* o símbolo de espaço público e da política (Kitto, 1990).

⁹ Considera-se como um género que deu origem a um outro campo da cultura grega, associada aos mitos de heróis que conquistou um lugar próprio o do teatro, como algo distinto, relativamente à dança ritual e celebração dos deuses (Finley, 1963).

teatro nasceu na e para a cidade. Político, social, mostra por palavras e acções os feitos e as fragilidades dos homens [sic]. Neste sentido, todo o teatro é originariamente tragédia, porque trata da condição humana e do destino no seio de uma cidade” (Ribeiro, 2000, p. 37-38).

O coro, elemento transversal à criação artística grega, assumia-se como um dispositivo fundamental nas representações pelas suas dimensões narrativa, dramática, mimética e festiva. Permitindo a participação de um grande número de cidadãos/ãos e assumindo a sua heterogeneidade, estas massas humanas, procuravam concretizar o coletivo, expressando as comunidades (Andrade, 2013). Enquanto espaço de síntese entre individual e coletivo onde se confrontavam diferentes corpos, identidades e memórias, o coro era “composto por forças não individualizadas, frequentemente abstratas, representando interesses morais ou políticos superiores, expressando ideias e sentimentos gerais” (Hegel, citado em Pavis, 1998, p. 96). É de destacar a sua abertura à participação ativa do público, a sua reciprocidade e reconhecimento, garantindo-se que, de alguma forma, os/as mais “talentosos/as” não se sobrepujam aos restantes (Bernardi, 2004). Estes aspetos remetem ao uso atual do coro pelo teatro comunitário, apesar de ter sido um dispositivo do qual o teatro se afastou, sendo mesmo referido como o terror dos encenadores - “Quase nunca funciona” (Ley, 2007, p. 114).

As características, da criação teatral na Antiga Grécia, funcionam como inspiração para o que são considerados elementos fundamentais do teatro comunitário. Ou seja, “a função social e política do teatro, a conjugação entre tradições seculares e inovações artísticas, a importância dos mitos e da memória bem como aspetos relacionados com a conceção, organização ou financiamento dos festivais dramáticos” são pontos fundamentais para o que se veio a designar de teatro comunitário (Andrade, 2013, p. 48).

A abordagem do teatro comunitário baseia-se, também, numa tentativa de restabelecer essas conexões com o público, tentando-se ultrapassar a ideia de espetáculo apenas “como um conjunto de imagens, mas como uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens” (Debord, 2017, p. 38). Procura-se, ao mesmo tempo, sublinhar a componente participativa, destacando-se que o teatro envolve sempre uma participação física, emocional e intelectual do público.

A relevância para esta discussão da *commedia dell' arte* é incontornável, enquanto forma de teatro popular com origem em Itália no séc. XV que se propôs a uma aproximação do povo e a um afastamento do teatro erudito e literário. Entre as suas várias características, como ser baseado na criação coletiva, destaca-se a sua vocação para o espaço público (Vendramini, 2001). Os espetáculos aconteciam nas praças e ruas, permitindo, desta forma, o acesso a um público vasto e diverso e garantido a sua participação, contemplando na sua estrutura base a possibilidade de improvisação com o público. A relevância dada aos espaços públicos e a forma próxima como a *commedia dell' arte* dialogava com as comunidades e com suas identidades e dinâmicas faz deste género teatral uma inspiração para as conceções atuais de teatro comunitário.

O início do século XX é marcado pelo surgimento do teatro de *agit-prop*¹⁰ e do teatro épico desenvolvido por Meyerhold (1969), Piscator (1967) e Brecht (1957/1964). A principal motivação do teatro de *agit-prop*, era a política, baseando-se numa ação ideológica e na crítica ao universo burguês e referindo-se ao fazer teatral que sobrepõe a ideologia à estética. Esta proposta teatral teve o seu início a partir de um movimento que integrou trabalhadores, estudantes, militares e artistas. Foi responsável por redefinir a relação entre ator e público, fazendo uma profunda revisão da tradição do teatro popular e ganhando um alcance inédito na história teatral russa e europeia (Nascimento, 2019)

O teatro épico, influenciado pelo teatro político, convida o/a espectador/a a tomar decisões e a desenvolver conhecimentos e argumentos, assente na ideia de transformação. No que se refere ao teatro político, assumir que todo o teatro é político, não deixando de ser verdade é, no entanto, uma análise limitada deste movimento e procura resolver a necessidade de afastamento do teatro de *agit-prop*, que se tonou pejorativo. No entanto, Lehmann (2007) sugere que para o teatro ser político terá que abandonar a significação e destituição de categorias tradicionais do que é o político optando-se por uma “política da perceção” em ligação com uma “estética da responsabilidade” (Lehmann, 2007). O teatro político “denuncia o estado das coisas, tenta convencer o público a observar a política e a vida social com um olhar crítico” (Pavis, 2017, p. 240). O teatro político é hoje muito distinto do seu carácter militante

¹⁰ Designação que provém do russo *agitatsiya-propaganda*: agitação e propaganda (Pavis, 1998, p. 441).

e de comunicação direta inicial. Esta tendência intensificou-se desde os anos 1960 e assume hoje, desde a crise financeira mundial de 2008, novas configurações, tentando o teatro e as artes acompanhar os distintos formatos políticos que têm emergido (Malina, 2012/2017; Pavis, 2017). Apesar das suas origens na Antiga Grécia, onde a vida da pólis era convocada para a representação, só no séc. XVIII, no contexto europeu, e mais tarde no séc. XX, se assumiu o teatro político baseado na ideologia enquanto arma política. Para isso, foram determinantes as propostas de Piscator como

a rutura da quarta parede, o uso da narração e a utilização épica de filme e vídeo, demasiadas vezes carecem de um elemento essencial: o elenco empenhado, um grupo que tenha questionando os significados e a interpretação da peça e seus personagens e analisado seu significado social (Malina, 2012/2017, p. 285).

Na sequência do teatro político de Piscator (1967) e no ambiente vivido na sequência da Revolução Russa, Brecht (1957/1964) propõe o conceito de distanciamento. Este elemento, central na abordagem deste autor, baseia-se na ideia de estranhamento que suscita uma revisão de atitudes e factos perante os quais o/a espectador/a perde perspectiva crítica, dado a sua familiarização. Remete para

uma técnica (...) que permite retratar acontecimentos humanos e sociais, de maneira a serem considerados insólitos, necessitando de explicação, e não tidos como gratuitos ou meramente naturais. A finalidade deste efeito é fornecer ao espectador, situado de um ponto de vista social, a possibilidade de exercer uma crítica construtiva. (Brecht, 1967, p. 148).

O distanciamento potencia uma postura crítica do público que através deste distanciamento da ação tem acesso a uma visão externa da mesma, e por isso, mais ampla e complexa. Este posicionamento pode estimular, para além da componente emocional, a racional, em linha com o momento histórico e as distintas áreas do conhecimento, sendo por isso fundamental para o desenvolvimento de uma função social e política do teatro. O distanciamento brechtiano propõe, tal como a proposta de Piscator (1967), a extinção da quarta parede e a distinção entre protagonista e espectador. O/A ator/atriz é, assim, observado/a, mas também se observa enquanto se desenrola a representação, assim como o público tem um papel ativo porque participa na receção da obra. Ou seja, na abordagem brechtiana

a autonomia da produção de sentido do espectador fica definitivamente reconhecida, constatando-se que é a ele que cabe a tomada de consciência do diálogo a encetar com os signos cénicos e a interpretação dos mesmos e que é, em última instância, da sua responsabilidade e que desta forma empreende explicitamente um ato autoral (Correia, 2014, p. 202).

A perspetiva do teatro épico coloca a função social do teatro em evidência e os múltiplos olhares que esta propõe, assim como uma montagem baseada em “golpes”¹¹. Outro elemento que se destaca na sua proposta relaciona-se com uma nova aproximação ao dispositivo do coro, assumindo-o como um conjunto de múltiplos olhares que tende a sobrepor-se a uma ideia mais linear que o texto poderia propor (Bezelga, 2015).

O contributo de Brecht foi fundamental e revolucionário para a teoria e prática do teatro, trazendo um outro olhar sobre a função social de teatro, baseado nas questões sociais e humanas do momento e perspetivando como parte ativa de um processo de politização e tomada de consciência. A proposta brechtiana pretendia uma democratização teatral, propondo-se chegar a outros espaços e públicos, numa ótica de fruição estética e reflexão crítica sobre as questões essenciais do momento. O seu objetivo passava por romper a postura passiva de contemplação da parte do público, procurando uma comunicação interativa e assumindo-se, assim, a função pedagógica e política da arte. É importante contextualizar a sua proposta de peças didáticas¹², que

¹¹ Esta ideia sintetiza-se numa “narrativa que avança aos golpes, interrompendo a identificação do espectador com o protagonista, distanciando-se da ação e inserindo-o na ação” (Desgranges, 2003, p. 129).

¹² Brecht dedicou-se a pesquisar novas formas para abordar os temas que emergiam da realidade através da experimentação dos modelos da ópera, parábola e tragédia. Os textos que compõem as chamadas peças didáticas foram escritos no período entre as duas guerras marcado por uma forte instabilidade económica e política que, inevitavelmente, contaminou os mesmos. A sua escrita configurou-se em formas narrativas que pudessem ser alvo de reflexão, contribuindo, inclusivamente, para discutir o próprio teatro (Teixeira, 2014). Para o autor eram essenciais a dimensão didática e a transformação dos fatores de prazer em fatores de aprendizagem, assim como a transformação de “instituições de recreio” em “órgãos de instrução” (Brecht, 1967, p. 38).

As peças didáticas são resultado das experiências de Brecht com a ópera e a experimentação sociológica do “Processo dos Três Vinténs” assumidas como estratégias político-estéticas (Teixeira, 2014). Estas peças foram concebidas para serem trabalhadas com operários/as e/ou outras/os cidadãs/os, e não com atores/atrizes. Para além disso, o autor defendia a ideia de que os públicos não deveriam entrar no teatro para esquecer a vida e o mundo exterior, mas antes para exercitar a dialética proposta pelos textos que, cenicamente, propunham um envolvimento ativo e imediato dos públicos nos dilemas das personagens (Coutinho, 2012). Como o próprio afirmou “a peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espetador” (Brecht, 1991, p. 16).

As peças didáticas revelavam, essencialmente, preocupações pedagógicas, sublinhando a necessidade de rejeitar a “diversão perdulária” e reclamando “um procedimento que reunisse teatro, política e aprendizagem” (Koudela, 1991, p. 15). Para isso definiu-se como fundamental um fazer teatral que ao mesmo tempo implicasse ser atuante e observador/a, assumindo, neste processo, o jogo teatral uma função central (Koudela,

tinham como objetivo ativar o questionamento a partir da ação dramática, no mesmo momento das experimentações cinematográficas e da imprensa operária (Frederico, 2010).

Apesar da separação entre teatro moderno e pós-moderno ser considerada artificial e centrada no contexto europeu, é relevante destacar as propostas diferenciadoras que se experimentaram. A abordagem teatral abriu-se ao cruzamento de linguagens artísticas rejeitando a releitura radical dos clássicos ou a interpretação inédita e original de obras, sugerindo-se processos de aceitação de outras leituras possíveis (Pavis, 2017).

Neste movimento, a *performance* assume um papel central no sentido em que “nenhum centro, nenhuma identidade estável controla mais o texto ou a representação” (Pavis, 2017, p. 263), sendo a emancipação da *performance* perante o texto literário a principal intenção. A procura de uma mensagem para decifrar a obra ou a ideia de autor original dão lugar à valorização da hibridez, do contraditório e do intercultural nos temas e estéticas. Como afirma Pavis (2017), o fim dos “grandes relatos” “(...) repercute na ausência narrativa, de releitura dramatúrgica sistemática, mas não significa por isso o fim do relato (...) as formas são somente diferentes.” (p. 263). As quatro características do cinema pós-moderno (Hayward, 2006) podem associar-se a esta fase do teatro: simulação, pré-fabricação, intertextualidade e bricolagem. Neste contexto, com base nestes elementos, em que a reverência ao cânone vai sendo substituída, eclodem, por exemplo, o teatro performativo (Ferál, 2008), teatro imersivo (Rutherford, 2013; White, 2012) e o novo teatro documental (Dawson, 1999; Weiss, 1968).

A definição de teatro pós-dramático é muito próxima da de teatro pós-moderno sendo infinito em extensão e compreensão, evidenciando as características do pós-modernismo: a fragmentação, a perda da historicidade e a valorização do específico (Pavis, 2017). A definição de Lehmann (2007) coloca a ênfase na *performance*, no corpo vivo e não mimético e nas suas relações com o material que o rodeia. Considera-se o

1991). Esta ideia de fim da separação entre atuação e observação remete para a assunção de uma ideia de espetadores ativos, em vez de reduzidos a um papel passivo, contribuindo, desta forma, para integrar no fazer teatral a dimensão artística, e coletiva, a atitude crítica e o comportamento político (Coutinho, 2012).

teatro para além do drama, incluindo nesta abordagem espetáculos de todos os géneros, artes visuais, cultura académica e literária. Procura-se, assim, romper com a hegemonia do texto composto por diálogos entre personagens no teatro, explorando-se um conceito expandido de drama.

É neste contexto que, a partir da segunda metade do séc. XX, a *performance* e o *happening*, assentes na intensa componente experimental, se assumem como as configurações centrais no panorama da criação. A interpretação é contaminada pelo carácter gestual, destacando-se em simultâneo o desenvolvimento do *work in progress* e a *body art*. A criação coletiva conquista um forte espaço, passando a ser o foco do trabalho dos grupos baseados na *performance* e não na visão artística de um/a único/a “mestre” (Carlson, 2015). As incorporações do real no teatro, já presentes noutros momentos da sua história, ganham força com o chamado *site-specific*, propondo-se ao público ambientes calculadamente ambíguos, que não eram constituídos nem de materiais não miméticos aleatórios, nem selecionados (Carlson, 2015). Neste período, destaca-se o trabalho marcante de grupos como o *Living Theatre*, *Open-Theatre*, *Performig Group*, *People Show* e o *Welfare State*. São, igualmente, (re)convocadas as ações de Grotowski (1975) e as práticas ritualísticas. Neste último ponto, as propostas de cariz antropológico do teatro e da *performance* destacam, entre outros elementos, a importância do papel, da *performance* do quotidiano, da festa, da celebração e de outros rituais e manifestações culturais populares (Barba, 1994; Schechner, 1985). É convocada a ação, o aleatório, o espaço liminar¹³ e o simbólico, a catarse e o *embodiment*¹⁴ (Bezelga, 2012; Chafirovitch, 2016). No sentido de diferenciar teatro e *performance* Schechner (1988) construiu o argumento seguinte “(...) o teatro é um conjunto específico de gestos executados pelos intérpretes num determinado espetáculo; a *performance* é todo o evento, incluindo público e intérpretes (atores/atrizes, técnicos/as e todos os demais intervenientes no

¹³ Considera-se o espaço liminar como o território de transição e de *performance* entre quotidiano e não quotidiano, envolvendo transições de papéis e ordens (Gennep, 1960; Turner, 1982). É com base neste espaço que Turner (1982) propõe a teoria do “drama social” que apresenta os dispositivos que permitem identificar conflitos sociais latentes e contribuir para a sua resolução. Atua-se no terreno do simbólico falando-se de “drama social” quando se refere à *performance* da vida e “drama estético” quando se fala de uma perspetiva teatral.

¹⁴ O conceito de *embodiment* atribui aos corpos e às suas ações o potencial de produção de significados múltiplos, do ponto de vista cultural. Destaca-se, assim, a capacidade que os corpos têm de reproduzir, desafiar ou modificar estruturas e formulações existentes (Counsell & Mock, 2009).

processo)” (p. 87). Destaca-se ainda o carácter experiencial e vivencial da *performance* como responsável pela ativação de processos de descentralização, intersubjetividade e coautoria (Muller, 1996).

O modelo performativo com base na troca e no encontro que sublinha a relevância da interculturalidade (Barba, 1994; Brook, 1977) são contributos, igualmente, fundamentais na abordagem das práticas artísticas comunitárias. A valorização da interculturalidade e intersubjetividade remete para a necessidade de a diversidade cultural estar traduzida na ação teatral, na diversidade dos contextos, dos/as atores/atrizes e dos públicos. Daí a importância dada às manifestações teatrais populares e aos elementos a que Barba (2008) designou de pré-existentes, universais no trabalho do/a ator/atriz que se baseia não só na sua personalidade, mas também nas heranças expressivas culturais e naturalmente nos contextos de vida. Brook (1970) considerava, mesmo, que o teatro era a própria vida, mas numa forma mais concentrada no tempo e no espaço; nesta ideia, convergia, manifestamente, com Boal (1977, 1995).

Os estudos da *performance*, campo diverso e complexo, fundamental na abordagem das práticas artísticas comunitárias, são considerados pela potencialidade das análises que suscita, enquanto uma das responsáveis pelo desenvolvimento social e cultural (Conquergood, 1986; Turner, 1982). A *performance* caracteriza-se por ser uma prática de comunicação e construção de relações nas várias áreas da vida, centrando-se nas interações quotidianas entre os indivíduos, grupos e comunidades (Schininà, 2004). É, por isso, crucial aceder à forma como a *performance* reproduz, legitima, confirma ou desafia, critica ou subverte a ideologia, como se situa entre as forças da acomodação e resistência. É, igualmente, importante ter em atenção o que, simultaneamente, reproduz e de que maneira se contrapõe à hegemonia e que recursos performáticos utiliza para interromper os *scripts* oficiais (Conquergood, 1986).

A linguagem da *performance* é determinada por quem a faz e como a faz; ao contrário da tradição teatral, o/a *performer* é o/a artista, quase nunca uma personagem, como sucede com o/a ator/atriz, e o conteúdo quase nunca segue uma narrativa nos moldes convencionais (Goldberg, 2001). A não distinção entre o “eu” e a “personagem”

tem implicações no processo de reflexão dos papéis, privilegiando-se espaços alternativos de apresentação, tempos longos de ensaios e trabalho de improvisação, constituindo-se estes aspetos como influências diretas nas práticas artísticas comunitárias. Por seu lado, a *performance* teatral pode ser encarada como um “laboratório controlado e uma atividade particularmente eficaz na observação do imparável e fascinante processo de auto-reflexão cultural, pessoal e de experimentação constante, em que as sociedades humanas se envolvem” (Fradique, 2014, p. 45). No contexto desta investigação é, ainda, fundamental convocar o espaço liminar, enquanto elemento inerente à *performance* e às “dramaturgias do real”¹⁵ (Martin, 2010), que adquirem forte sentido na abordagem das práticas artísticas comunitárias. O encontro entre dimensão espetacular e liminar pode-se definir como o que, em parte, permite a sustentação das práticas artísticas comunitárias através, nomeadamente, da proatividade, da participação e dos processos de (re)criação de papéis e ordens, tendo em conta o empoderamento dos/das artistas não profissionais e uma maior satisfação com os destinos individual e coletivo (Chafirovitch, 2016).

É, igualmente, neste período, pela centralidade que a criação coletiva ganhou, que se aprofunda o conceito de *devising theatre*. Esta abordagem sintetiza-se num conjunto de pressupostos assentes numa estrutura flexível baseada na ideia de que um grupo de pessoas, tendo acesso à oportunidade de experimentar arte como direito próprio, descobre a sua criatividade na forma e no conteúdo (Oddey, 1994). O seu principal objetivo é propor uma relação de colaboração que permita expressar, partilhar e articular opiniões, crenças e perceções sobre a cultura e a sociedade (Oddey, 1994). O mesmo autor sublinha a relevância de nestes processos se ter em consideração os seguintes aspetos:

- definição de regras claras e estabilizadas e atribuição das responsabilidades ou decisão de como se estrutura o processo de tomada de decisão democrática;
- definição de um “código da prática” onde se inclui política, objetivos,

¹⁵ As “dramaturgias do real” remetem para um amplo conjunto de experiências no âmbito das práticas cénicas conectadas com o novo teatro documental e as intermitências entre o real e a cena contemporânea. Estas dramaturgias propõem um gesto contemporâneo de teatralização da categoria do real nos cenários atuais (Martin, 2010).

- procedimentos, planeamentos, avaliação e linhas de ação;
- identificação de algo que o grupo está realmente interessado e empenhado em explorar teatralmente;
 - desenvolvimento da confiança nos sentimentos e intuição acerca do desenvolvimento do processo;
 - fazer perguntas durante todo o processo, sem ter medo de voltar ao ponto inicial clarificando o sentido da construção;
 - ter em atenção o espaço de trabalho porque este é desenvolvido a partir desse lugar;
 - analisar, criticar, e avaliar o trabalho à medida que se desenvolve e decidir o método ou critérios mais apropriados para o fazer; tentar manter um olhar externo crítico sobre o processo e o produto (Oddey, 1994).

É, também, nos anos 1960 e 1970 que, na América Latina, se desenvolve o teatro do oprimido¹⁶. Enquadrado enquanto teatro político, teve como objetivo desenvolver um teatro militante, direcionado para o proletariado, conectado com o quotidiano e que conseguisse expressar as relações sociais do momento. O teatro do oprimido não tem uma origem precisa, foi-se constituindo numa sucessão de encontros teatrais, como designou Boal (1995), num contexto de ditadura militar e repressão. Consolidou-se num método que integra várias técnicas – Teatro-Fórum, Teatro-Imagem, Teatro-Jornal, Teatro-Invisível, Teatro Legislativo e Arco Íris do Desejo – com o objetivo de, através de meios estéticos, refletir sobre o real e contribuir para a sua mudança. Fortemente influenciado pela pedagogia do oprimido (Freire, 1987) e pela proposta teatral de Brecht (1957/1964), o teatro do oprimido integra-se no movimento de teatro popular¹⁷ mais amplo, onde também se enquadra o teatro comunitário, considerando-se um método teatral, que integra técnicas, exercícios, jogos teatrais que promovem a educação não formal, e o desenvolvimento e acesso à cultura pelas comunidades²³.

¹⁶ Disponível em www.theatreoftheoppressed.org

¹⁷ Designação abrangente e com contornos pouco definidos tem várias influências, nomeadamente do teatro religioso da Idade Média. É normalmente associado às classes populares e surge em oposição ao teatro burguês ou literário. O teatro popular está muito associado à recuperação de tradições, adaptação e reinvenção de géneros teatrais populares. Apresentado nas ruas, praças e espaços públicos era dirigido à população de uma forma alargada sendo baseado, em alguns casos, na improvisação. No século XIX, o teatro popular, pela quantidade de pessoas a que chegava, foi considerado como um teatro de massas e designado como mercadoria de consumo (Silva, 2014).

O objetivo deste método passa pela desmecanização física e intelectual dos indivíduos com a intenção de “ensaiar” alternativas para a resolução de situações do cotidiano. Potenciar a discussão e problematização destas situações através da reflexão sobre os padrões de poder instalados nas relações humanas é o centro desta abordagem (Boal, 1977). Procura-se potenciar “a observação e a representação crítica da realidade, visando a produção de consciência e de ações concretas” (Santos, 2015, p. 148) e continuadas e

a eliminação da barreira entre palco e plateia para o trânsito livre entre artistas e espectadores, convidados a atuar como protagonistas e sujeitos – produtores de cultura e de conhecimento –, num espaço lúdico e democrático, de diálogo propositivo que busque a transformação dos conflitos representados (Santos, 2015, p. 148).

Esta comunicação direta e participada entre espetadores/as e atores/atrizes ativa a noção de “espectador/a” que perspetiva o indivíduo com a possibilidade de alternar entre os papéis de espetador/a da ação e de ator/atriz da mesma, o que permite ensaiar, exercitar e experimentar alternativas diversas para a ação com possíveis consequências no quotidiano. No entanto, as opressões sugeridas não devem ser centradas no indivíduo, a sua análise deve considerar a dimensão estrutural, levando em conta os diferentes contextos sociais, políticos, económicos e culturais. Rejeita-se a ideia da existência de opressores/as e oprimidos/as universais, optando-se por perceber como a situação é relevante para definir a opressão, para além do indivíduo, nesta abordagem (Boal, 1977). Para Boal o “debate, conflito de ideias, dialética, argumentação e contra-argumentação – tudo isso estimula, aquece, enriquece, prepara para agir na vida real” (2002, p. 19).

Neste sentido, Boal defendia que “nós somos teatro”, “tudo é teatro” (Boal, 2009b, p. 1) e que que todas as pessoas são artistas e, por isso, podem fazer teatro. Reforça este pensamento quando foi nomeado embaixador mundial do teatro pela UNESCO: “teatro não pode ser apenas – um evento – é forma de vida! Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma” (Boal, 2009b, p. 2). Naturalmente, estas bases permitem compreender a essência eminentemente comunitária do teatro do oprimido, considerando que todos podem aceder ao mesmo duplo papel - “espect-ator” - e a relevância de “desenvolver uma análise

sobre a importância dos espaços comunitários (temáticos ou geográficos) no processo de difusão deste método teatral, que atualmente é utilizado e/ou conhecido em todo o mundo” (Santos, 2015, p. 148). Os princípios fundamentais do teatro do oprimido – ética, solidariedade, multiplicação e mudança social – são requisitos incontornáveis na concepção de práticas artísticas comunitárias.

O teatro comunitário ganha forma com esta nomenclatura no início do séc. XX, à semelhança do conceito de arte comunitária. O seu trajeto tem conexões com distintas formas de contracultura, como o teatro de rua¹⁸ e popular, o teatro anti e pós-colonial, o teatro educacional e de libertação (Erven, 2001). No entanto, o teatro comunitário teve percursos diferentes consoante o seu espaço geográfico e cultural, estando em África mais associado à luta anticolonial e a objetivos educacionais e de saúde pública. Na Europa e nos E.U.A., associou-se a movimentos políticos radicais e, na América Latina, revestiu-se de um forte peso educativo e político. É justamente neste continente, nomeadamente na Argentina, que na atualidade se organiza um dos maiores movimentos de teatro comunitário do mundo, com dinâmicas próprias e um número muito significativo de grupos que se organizam numa rede – Rede Nacional de Teatro Comunitário¹⁹. O teatro comunitário argentino é também designado de teatro de vizinhos/as considerando que é

um teatro de vizinhos para vizinhos, é o mesmo que dizer que é a própria comunidade que o faz. A prática artística deve ser um dos eixos da vida comunitária, assim como também um direito, e quando isso acontece a comunidade transforma-se (...) Se falamos de teatro comunitário referimo-nos a uma prática política. Não se trata de uma tarefa inocente e desinteressada nas mudanças sociais (Scher, 2015, p. 92).

O teatro comunitário é encarado como uma resposta possível a uma necessidade de um grupo de pessoas de determinado lugar, de se agrupar e comunicar a partir do teatro. É perspectivado como um direito de todos, partindo da premissa mais larga de arte

¹⁸ O teatro de rua atravessa toda a história teatral, sendo associado a diferentes períodos e contextos. Encontra-se associado, por exemplo, nos E.U.A. a causas políticas, sociais e culturais nos anos 1960, quando se destacam os grupos *Living Theatre* e *Bread and Puppet Theatre*. É apresentado em espaços exteriores ao edifício teatral de preferência públicos, como praças ou ruas, recorrendo a técnicas específicas que garantem o foco dos/as espectadores/as perante espaços abertos e, por isso, mais suscetíveis à dispersão da atenção (Enciclopédia Itaú Cultural, 2020).

¹⁹ Disponível em <http://www.redteatrocomunitario.com.ar/red-nacional/>

para todas/os as/os cidadãos/os. É assumido como um ato de cidadania e de transformação social, sendo a sua intenção que a comunidade seja o seu cerne, fundamento e base, rejeitando um registo de apenas ser uma aproximação ou colaboração pontual com a comunidade (Bidegain, 2007). As suas características fundamentais na atualidade, segundo Scher (2015), passam por: territorialidade, a criação baseia-se nos lugares onde vivem os/as integrantes dos grupos; ser festa e celebração; a criação ser baseada na memória e identidade dos territórios e dos/as seus/suas participantes; normalmente o/a encenador/a viver na comunidade onde se constitui o grupo, para que se garanta o seu envolvimento profundo. Esta definição congrega a ideia de que a “comunidade delimita o âmbito da produção teatral comunitária, uma vez que ela é simultaneamente tema, sujeito e destinatário. Assim, teatro comunitário será aquele que é da comunidade, com a comunidade, sobre a comunidade, para a comunidade e na comunidade” (Andrade, 2013, p. 24).

Embora com algumas diferenças, vários/as autores/as abordam esta nomenclatura, e sinteticamente considera-se que é “da” comunidade na medida em que é dela que emerge a prática teatral, “com” a comunidade porque esta é envolvida no processo de criação, “sobre” a mesma porque convoca a memória, identidade e o imaginário da comunidade, “para” porque se dirige em primeiro lugar a um público da própria comunidade e finalmente “na” comunidade porque acontece em espaços do quotidiano da comunidade (Bidegain, 2007; Nogueira, 2007). Vários/as autores/as (Bidegain, Marianetti, & Quain, 2008; Borba, 2009; Ramos & Sanz, 2010) apontam três aspetos recorrentes na definição de teatro comunitário: horizontalidade, finalidade artística e social, e democracia cultural. A horizontalidade, porque implica inclusão e integração, o teatro comunitário é autoconvocado e autogerido, os/as profissionais participam também como membros da comunidade e é gratuito para fazer e para ver. A dupla finalidade porque exige um compromisso artístico com as tarefas de funcionamento dos grupos, centra-se na arte como direito, não tem filiações religiosas e partidárias, contribui para a construção de identidade coletiva, recupera memória e estimula o diálogo entre participantes. Finalmente, contribui para constituir um espaço de produção, ou seja, os/as participantes acedem aos modos de produção diretamente, o que se traduz num elemento fundamental da democracia cultural (Lopes, 2007, 2009).

Num contexto anglo-saxónico, nomeadamente americano, salienta-se a conceção de Cohen-Cruz (2005) que opta pela designação *community-based performance* referindo-se à criação que se desenvolve a partir das respostas a uma circunstância ou assunto significativo para o coletivo. Resulta da colaboração entre um/a artista ou um grupo de artistas e uma comunidade que é a fonte principal dos textos, possivelmente dos/as atores/atrizes e definitivamente de grande parte do público. O foco desta proposta não é o/a artista individual, mas antes a comunidade constituída com base numa identidade partilhada localmente (Cohen-Cruz, 2005).

Finalmente, numa visão mais global, Erven (2001) define teatro comunitário como uma prática artística alternativa que funciona como um dispositivo de capacitação das comunidades que se reúnem para criarem objetos artísticos, não sendo apenas as dramaturgias e as formas estéticas que se revelam alternativas, mas também os processos. Com base na criação coletiva e a partir de improvisações, e não de peças preexistentes, as dramaturgias dos espetáculos partem normalmente de histórias locais e pessoais.

O teatro aplicado é uma proposta que surge no contexto anglo-saxónico, embora com uma forte influência de Boal (1995) e de Freire (1987), com disseminação um pouco por todo mundo. A sua principal característica prende-se com a possibilidade de as apresentações acontecerem em espaços não convencionais, lugares não teatrais, numa grande diversidade de espaços geográficos e sociais, como ruas, prisões, centros comunitários, conjuntos habitacionais, ou qualquer outro lugar que possa ser significativo e vá ao encontro dos interesses das comunidades (Prentki & Preston, 2009). A ideia do “aplicado” surge em oposição ao “puro”, ou seja, tal como sublinha Nicholson (2005), à semelhança das disciplinas científicas, como a matemática pura e aplicada, o teatro aplicado sugere a ação teatral em situações e contextos que não os convencionados, no sentido de propor a transformação. A dimensão política do teatro é, claramente, convocada nesta proposta que assenta no prazer que pode gerar um processo de participação e de exercício da imaginação, que uma criação coletiva pode suscitar, sendo o seu objetivo maior estimular o pensamento crítico perante o funcionamento social e, através da conscientização de assuntos específicos, projetar a sociedade em que se

deseja viver (Taylor, 2003).

A conceção de Prentki (2009) é construída na mesma linha:

hoje, os exemplos mais efetivos de teatro aplicado são aqueles que conseguem coordenar a noção de pós-iluminismo, de melhoria social, com a noção de Carnaval comunitário. (...) o desafio, como sempre, não é render-se à loucura suicida, mas encontrar dentro de nós, usando todos os nossos poderes criativos geneticamente desenvolvidos, outra maneira de viver que combine melhor com o nosso desejo de dignidade, justiça e sobrevivência (p. 35).

Um elemento fundamental que diferencia esta proposta de algumas anteriores é o facto de não contemplar necessariamente como ponto de partida uma intenção social, independentemente de a participação nestes processos poder causar efeitos nas pessoas que neles se envolvem. Ou seja, a tónica é colocada na imprevisibilidade, podendo esta ter o potencial de ser subversiva para o poder dominante ou, pelo contrário, domesticada (Prentki, 2009). Daí a exigência de uma contínua reflexão durante todo o processo criativo, para que se identifique a direção que se está a tomar e até onde estão dispostas a ir as comunidades envolvidas. Também esta abordagem destaca o diálogo e a horizontalidade como a base de todo o trabalho que é centralizado nas comunidades, tal como sublinha Coutinho (2012)

A base teórica do teatro aplicado defende que os processos criativos, que envolvem quase sempre a colaboração entre artistas e grupos comunitários, devam permitir a emersão de um teatro que responda à comunidade, que exerça uma comunicação e impacto específicos para os seus participantes e plateias; que os interesses, temas, histórias, e formas estéticas da comunidade sejam aproveitadas pela cena (p. 12).

Esta perspetiva desenvolve-se ao mesmo tempo que a do teatro educação, tendo sido estas perspetivas influenciadas, não só pelas novas abordagens teatrais que trouxe o século XX, mas também pelas perspetivas psicológicas e educativas que emergem nessa altura.

A proposta do teatro social, com forte implementação em Itália, recorre a distintos contributos, a saber – educativos, sociais, ideológicos, terapêuticos e antropológicos – numa lógica de integração e potencialização dos mesmos. De certa

forma, corresponde à abordagem do teatro aplicado com origens anglo-saxónicas, sendo a sua complexidade resultado, também, desta diversidade de influências, definindo-se como “uma multiplicidade de técnicas, processos dramaturgicos, que resultam em diferentes formatos, como seja o teatro de festa, de ritos, de eventos e de espetáculos” (Chafirovitch, 2016, p. 24).

Na conceção de Bernardi (2004) são destacados três níveis de intervenção que formam o que chamou a “dramaturgia no social”. O primeiro nível foca-se nas pessoas em situação de desigualdade social pelos mais diferentes motivos. O segundo nível dirige-se às instituições que trabalham quotidianamente com muitas destas pessoas, destacando-se as Organizações Não-Governamentais (ONG) e algumas instituições culturais. Finalmente, refere um nível mais alargado que se direciona ao envolvimento da comunidade nestes processos.

O teatro social apresenta três vertentes: educacional/pedagógica, terapêutica e antropológica (Chafirovitch, 2016). Num primeiro momento, é intencionalmente dirigido para o indivíduo que, por distintas motivações, se encontra numa situação de vulnerabilidade social, tendo perdido o contacto com o sentido de pertença a um grupo (Pontremoli, 2005). Esta proposta defende que é no processo de transição de *non-performer* a *performer* que se pode desenvolver a desconstrução da imagem negativa que os indivíduos têm de si próprios e que a sociedade definiu para eles com uma categorização pejorativa. Este aspeto é muito sublinhado, por exemplo, em Espanha, onde o teatro social está muito implementado numa orientação de trabalho centrado no individual. No entanto, esta abordagem acarreta riscos quando se associa o teatro social, exclusivamente, a populações vulneráveis e ao trabalho das instituições sociais. Este sentido pode limitar o contacto com outras pessoas da comunidade, perpetuar ideias negativas sobre as/os participantes, assim como acentuar uma desvalorização da componente estética destes processos. As apresentações públicas podem funcionar como espaços de valorização “maquilhada” o que expressa uma desresponsabilização das comunidades face às pessoas envolvidas. Existe algum risco de paternalismo associado que convém ser refletido e atuado durante os processos. Se, por um lado, há um movimento do indivíduo para se inserir participando destes processos, é

importante refletir sobre o que é feito pela comunidade nesse mesmo sentido, para além da existência do grupo de teatro, para o incluir esse indivíduo. É essencial considerar nestes processos criativos a dinâmica entre estes dois processos – inserção e inclusão – que se pode designar por integração social (Amaro, 2000).

Com base nas diversas influências, Chafirovitch (2016) propõe a seguinte definição síntese para teatro social em que:

- prevalece o trabalho assente em processos individuais no sentido de reconhecimento de vozes marginalizadas e diversas;
- se desenvolve nos espaços liminar e artístico, valorizando em simultâneo processo e produto;
- tem como objetivo transformar *não-performers* em *performers*, sem que isso implique ser obrigatório o aprimoramento técnico;
- explora formas alternativas de comunicação às adotadas pela sociedade atual;
- no sentido ótimo, deve ser desenvolvida a longo prazo, de forma sustentável até ao momento em que os/as participantes tenham desenvolvido a sua autonomia.

A proposta do teatro social, assim como a do teatro comunitário, passa por não explicar a quem participa e ao público o que tem que fazer, ou seja, uma ação contrária ao que são as críticas habituais ao teatro político pelo seu teor ideológico e endoutrinador. Pelo contrário, o objetivo, tal como acontece no teatro do oprimido, por exemplo, é que as próprias pessoas desenvolvam o seu posicionamento crítico face às realidades sociais e por isso possam contribuir ativamente para a sua transformação, numa lógica de cidadania. Não é suficiente abordar questões sociais e humanas nos processos criativos, é necessário que esse trabalho envolva efetivamente os/as participantes em todas as suas fases, potenciando a possibilidade transformativa individual e social.

O teatro educação que se concentra na função educativa da arte, mais concretamente do teatro, consolida-se, à semelhança das propostas anteriores, nos anos 1960, apesar do seu percurso ter origens anteriores. Desenvolve-se relacionado com

a teoria de educação pela arte acabando por integrar a prática dramática no contexto escolar. A sua premissa base assentou na conceção de arte como algo essencial ao desenvolvimento individual e coletivo, para além da visão focada exclusivamente na fruição, com foco na relação dialógica entre obra artística e indivíduo e a sua relação mútua. Seria, desta forma, viável que um indivíduo desenvolvesse o questionamento e um processo de construção no campo individual e social. Esta abordagem foi influenciada por correntes educacionais, psicológicas e do teatro para a infância que se desenvolveram ao longo do séc. XX (Bezelga, 2012).

O teatro educação organizou-se em três linhas fundamentais definindo o drama enquanto (i) eixo estruturante no desenvolvimento pessoal; (ii) meio para as aprendizagens; ou (iii) forma de arte. Contempla influências provenientes da psicologia, como é o caso do humanismo com a abordagem centrada na pessoa (Rogers, 1977), em que esta é o cerne de qualquer ação, ou a lógica de desenvolvimento humano que considera que as aprendizagens ocorrem de forma integrada (Morin, 1990). Neste campo foram também fundamentais as teorias do desenvolvimento da criança, destacando-se a relevância dada ao jogo e à atividade lúdica (Freud, 1980; Piaget, 1978; Winnicott, 1975).

As ideias da escola progressista, ativa ou nova (Ferrière, 1928) são, igualmente, um forte contributo neste campo. Para isso, contribui o facto de considerarem que o contacto direto e a experiência com o meio são fundamentais na aprendizagem, nomeadamente através do jogo, para além da ideia de que o desenvolvimento de todas as dimensões da personalidade, de forma integrada, é fundamental (Froebel, 2001). Relativamente à relevância da experiência na aprendizagem, já Dewey (1958, 1971) tinha colocado em questão o seu formato convencional, por não contemplar este aspeto. Este autor contribuiu, decididamente, para a valorização da arte no contexto educativo e nos processos de aprendizagem, para além da proposta formal. Partindo do olhar do campo da educação, a arte passou a ser perspetivada como um espaço de estímulo ao pensamento crítico, no fundo, uma das grandes missões da educação. Neste sentido, o jogo dramático assume-se com um papel central no teatro educação, como descreve Spolin (1982):

Os jogos desenvolvem técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. (...) Isto torna a forma útil não só para o teatro formal, como especialmente para os atores interessados em aprender improvisação, e é igualmente útil para expor o iniciante à experiência teatral, seja ele adulto ou criança (p. 4-5).

Esta autora inspirou-se na formação de atores/atrizes e nos jogos tradicionais, nas suas regras e dinâmicas e adaptou-os para jogos teatrais que pudessem facilmente ser usados por educadores/as e professores/as. Desta forma, permitiu-se a generalização do seu uso através, nomeadamente, da célebre obra *Improvisation of the Theatre* (Spolin, 1982).

Nas suas origens nos anos 1960, Slade (1954), um dos impulsionadores do teatro educação, influenciado pelas teorias que defendiam a importância do “aprender a fazer” e do “aprender na ação” (Freinet, 1975), cria o chamado *Child Drama* centrado na importância do contexto informal e da dimensão processual. Esta proposta sublinha que, para as crianças, não é relevante o público, sendo que o que conta é o envolvimento na ação dramática, assumindo-se esta como uma experimentação relevante no contexto da sua vida. Slade (1964) é conhecido por defender a ideia de que a criança não devia ser exposta ao palco e que a arte da criança é um direito próprio. Esta perspetiva foi criticada por se centrar, exclusivamente, na vida interior da criança, na sua prática espontânea, sem a preocupação com os produtos teatrais.

Na mesma época, Way (1967), através da sua proposta designada *The Brian Way's Method*, vem propor um teatro em que as crianças podem participar, assumindo os públicos dos seus espetáculos para a infância como “atores/atrizes”. A sua perspetiva aprofunda a ideia do contributo da ação dramática para o desenvolvimento pessoal integral. Destacou-se, ainda, a possibilidade de o drama funcionar como um facilitador da aprendizagem e a sua natureza eminentemente processual. Este autor defendeu que o drama tem um papel no que considerou ser o desenvolvimento das sete facetas da personalidade - concentração, sentidos, imaginação, eu físico, fala, emoção e intelecto. Defendeu que estas facetas, ao longo da vida, podem ser potenciadas no intuito de um desenvolvimento harmonioso e integrado. Estes dois autores foram fundamentais

para se consolidar a ideia de que o impulso dramático é universal, no sentido em que é inerente a todo o ser humano. Esta ideia é muito relevante para o que é hoje o campo das práticas artísticas comunitárias, perspetivando-o como um direito de todos/as e rejeitando a necessidade do desenvolvimento de determinada técnica para a inclusão nestas práticas. Ou seja, o fazer teatral, pela interação que implica entre as pessoas e a forma como contribuiu para o processo de construção de conhecimentos, pode ser encarado como uma possibilidade de experiência educacional em distintos contextos, assentando, em muitos casos, em princípios da educação não formal.

Mais tarde, Heathcote (1980) propõe uma abordagem com foco na dimensão cognitiva e relacional que equilibra a ação da expressão dramática, enquanto forma de arte, com o desenvolvimento pessoal integral, sublinhando a importância da reflexão como base da ação dramática. Esta autora também valoriza o jogo dramático, a atividade lúdica e a criatividade e insiste na ideia da universalidade do impulso dramático. Foi, ainda, responsável pela implementação de conceitos dramáticos orientados para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, levando o drama a um papel de destaque nos contextos educacionais (Mendonça & Bezelga, 2020).

Nos E.U.A., o drama é contextualizado na sua dimensão educativa definindo-se com as seguintes potencialidades: “para abrir a mente das crianças, estimular a sua imaginação e habilidades linguísticas e despertar o seu entusiasmo pela continuidade do desenvolvimento e descoberta” (Skis, 1977, p. 9). A autora faz a distinção clara entre drama como metodologia de ensino ao serviço de outras aprendizagens e drama como manifestação artística autónoma. Aliás, esta controvérsia é até hoje intensa e concretiza-se na discussão recorrente que opõe, numa leitura polarizada, processo/produto e meio de aprendizagem/forma de arte.

Nos anos 1980, esta área desenvolve pensamento teórico e prático influenciado, por exemplo, pela teoria da qualidade das inteligências (Goleman, 1997). Destaca-se a ideia da aprendizagem através da ação dramática, procurando, desta forma, libertar as/os alunas/os de estruturas mais convencionais e formais de ensino-aprendizagem e dando espaço neste processo à expressão de ideias e sentimentos (Hornbrook, 1989). Mais

tarde, reconhece-se a importância do teatro e educação, não apenas nas dimensões da autoestima e autoexpressão, mas também no domínio sensorial, sublinhando-se, ainda, a sua relevância estética (Chafirovitch, 2016). Tendencialmente o teatro educação foi-se expandindo para além do espaço da escola, justificando-se as suas conexões ao teatro aplicado e teatro social.

No contexto francês, destacam-se as terminologias de expressão dramática e jogo dramático integradas nas propostas de Ryngaert (1981) e Barret e Landier (1994). O primeiro autor explora o conceito de “entre-lugar” como elemento do jogo dramático, defendendo que para jogar não são necessários pré-requisitos e que todos/as podem experimentar num contexto de riscos calculados e/ou desafio ótimo (Sprinthall & Scott, 1989), à semelhança do que se propõe nas práticas artísticas comunitárias. Por seu lado, Barret e Landier (1994) são claros defensores do processo e não do fim em si mesmo, perspetivando a expressão dramática como um meio para atingir o conhecimento. Define um conjunto de elementos indutores (e.g., objeto, imagem, som, personagem e texto)²⁰ para aceder a diferentes níveis experienciais orientados para o desenvolvimento expressivo e criativo.

Em Portugal, Arquimedes Silva Santos (1977) é uma figura central no desenvolvimento desta abordagem, muito contaminada pela visão francófona e anglo-saxónica através, por exemplo, da organização de formação em educação pela arte. Este domínio foi, igualmente, integrado nos currículos escolares através da Oficina de Expressão Dramática e criou-se a Associação Portuguesa da Expressão Dramática. Desta forma, parecia ter-se superado a ideia do teatro e educação como um conjunto de atividades circunscritas apenas à dimensão cultural recreativa. O movimento de “Encontros de Teatro na Escola” constitui-se como uma plataforma de concretização do teatro educação, destacando-se a sua capacidade de articulação com o pensamento contemporâneo e a convergência de objetivos entre diferentes disciplinas, funcionando como um catalisador de experiências multidisciplinares (Fragateiro, 1995). A respeito deste movimento, Amorim (1995) destaca a ideia de teatro

²⁰ Os autores definem os seguintes elementos a ter em consideração no contexto da expressão dramática: exploração sensorial; relação com a afetividade; utilização da motricidade; abordagem vocal e verbal, e a exploração baseada na dramatização que convoca os cinco elementos indutores (Barret & Landier, 1994).

como forma privilegiada de comunicar e refletir, sempre foi, desde há muito, utilizado pelos docentes nas escolas para motivar ou proporcionar momentos especiais na atividade discente e docente, enquanto passatempo, atividade lúdica ou didática. A componente didática era, nos anos do fascismo e da ditadura, aquela que era favorecida (...) com a Revolução de Abril e com a democratização do país, outras componentes e nomeadamente a lúdica e a pedagógica-artística começaram progressivamente a impor-se e a ganhar força no que respeita à prática extracurricular de atividades de carácter dramático-teatral (p. 13).

No contexto brasileiro é incontornável, no campo do teatro e educação, o contributo de Koudela (1984) que tem desenvolvido investigação sobre a pedagogia e didática do teatro e a relevância do jogo teatral. Para além, da forte influência de Brecht (1957/1964) no seu trabalho, esta autora foi ainda tradutora de Spolin (1982) para o português.

A animação teatral surge, ainda, como uma relevante inspiração, nomeadamente no período pós 25 de Abril, integrando as ações das Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica e do Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ). A ideia de animação teatral surge muito associada à de animação sociocultural, sublinhando a sua função educativa, especificamente com influências da pedagogia social. Embora a sua definição seja complexa e diversa, alguns autores avançam com distintas possibilidades. Para Úcar (2000) é «um conjunto de práticas socioeducativas com pessoas, grupos ou comunidades que, através de metodologias dramáticas ou teatrais, gera processos de criação cultural e persegue o empoderamento dos participantes» (p. 3). Na mesma linha Ventosa (1993) define animação teatral como «esse tipo de animação cultural que aproveita o teatro e as suas técnicas para a consecução da sua meta fundamental, isto é, o desencadeamento de processos auto-organizativos mediante a promoção da criatividade individual e da expressão coletiva» (p. 164).

Em Portugal, este trabalho é responsável pela criação de muitas companhias de teatro, como a ACERT, O Bando, A Comuna, que ainda hoje enriquecem o tecido artístico português. Outro destaque fundamental, na realidade teatral portuguesa, prende-se com o movimento do teatro amador e universitário, com matriz associativa, e de onde muito do que são as práticas artísticas comunitárias, nomeadamente a criação teatral,

hoje, vai beber. A este respeito importa indagar se as experiências de teatro comunitário em Portugal, atualmente, não se podem assumir como uma possibilidade de evolução do teatro amador. Esta hipótese foca-se na sua rejeição dos princípios do teatro burguês, centrados na/o encenador/a e no texto e do qual, em muitas casos, o teatro amador se foi aproximando, procurando agora princípios de horizontalidade e de criação coletiva.

Perspetiva-se, neste trabalho, o teatro, pelas idiossincrasias²¹ atrás traçadas, enquanto uma prática artística comunitária, reconhecendo o seu contributo específico marcado pela sua natureza eminentemente comunitária, na conceção geral destas práticas. Na mesma linha, opta-se por não usar nenhuma das nomenclaturas abordadas como teatro comunitário, teatro social ou do oprimido porque são distintas, embora com contributos relevantes para a conceção das práticas artísticas comunitárias.

1.5. A dimensão educativa

1.5.1. A pedagogia crítica, libertadora, engajada e do oprimido

Neste exercício de construção de alicerces teóricos, convoca-se a pedagogia crítica como importante contributo para a compreensão das diferentes abordagens aos campos da educação e da arte, e, particularmente, das práticas artísticas comunitárias.

A pedagogia crítica é considerada como um “movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias, e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas” (Giroux, 2010, p. 12). Perspetiva-se que crianças e jovens possam desenvolver capacidades de discussão e questionamento “de maneira ativa, a relação entre a teoria e a prática, entre a análise crítica e o sentido comum, entre a

²¹ Considerando as suas características, os desafios atuais para o teatro são enormes. Remete-se, por exemplo, para a necessidade da presença, do encontro, do “aqui e agora”, de gerar oportunidades de criação de momentos irrepetíveis. Embora os avanços tecnológicos e as mudanças sociais e culturais já estivessem a colocar questões pertinentes ao fazer teatral, hoje mais do que nunca, estes desafios terão que ser enfrentados. A resposta através da ação virtual tem sido um dos caminhos, ainda incipiente, a ser explorado, sendo apenas parte da resolução de um problema que se adivinha de uma escala muito maior. É precipitado avançar com previsões, mas a distância entre público e atores/atrizes, a função do edifício do teatro, a circulação das obras e, obviamente, o trabalho teatral de cariz comunitário terão que encontrar novas configurações. Poderá o teatro voltar a ser teatro, mais próximo da sua essência, mas de forma reinventada? E qual o papel é que as práticas artísticas teatrais, assentes em princípios comunitários, podem ter neste processo de reinvenção?

aprendizagem e a mudança social” (Giroux, 2008, p. 17).

A escola de Frankfurt e a teoria crítica (Adorno, 1970; Benjamin, 2017; Horkheimer, 1975), que enquadram a pedagogia crítica, debruçaram-se na análise e compreensão das distintas formas de opressão e dominação, sendo que, para isso, tentaram desconstruir o conceito de poder. Neste sentido, constituíram-se como um confronto às grandes narrativas, como “o capitalismo, o racionalismo científico, a burocracia, os valores burgueses, o colonialismo, o patriarcalismo, o cristianismo, o liberalismo e a corporatização” (Berry, 2008, p. 117), e o determinismo, optando pelas “histórias de luta, de exclusão, de marginalização, de abusos, de falta de ação e de outras injustiças sociais que contrastam com os poderes discursivos” (Berry, 2008, p. 117). Assim sendo, a pedagogia crítica privilegia a ideia de construção de conhecimento como um processo, sendo no decorrer do mesmo estimuladas trocas educativas, sociais e culturais que permitem a desconstrução de dispositivos de poder, sejam de ordem social, política, educacional ou cultural, tendo como objetivo último o combate ao sofrimento humano (Kincheloe, 2008).

Nesta perspetiva, a educação tem que estar em profunda articulação com o mundo, numa ótica de espaço que abre a possibilidade de transformação. É, necessariamente, uma prática política que tem como principal intenção que seja possível aprender a refletir e a escolher capacidades, em que se baseiam a autonomia e as tomadas de decisão fundamentais, não só para as mudanças individuais, mas também coletivas. Num sentido mais alargado, a possibilidade de ser autónoma/o e emancipada/o permite o funcionamento da democracia, visto como um “espaço alargado de participação e de tomada de decisões” (Silva, 1999, p. 73). Também Freinet (1965), assim como o atual Movimento da Escola Moderna em Portugal (Neves, 2016; Niza, 2012), defendem a necessidade de uma educação pensada e agida com uma conexão profunda à comunidade. Para isso, defende-se o fomento da participação logo na formação do/a aluno/a, sendo a orientação pedagógica para o respeito e a cooperação essencial, defendendo-se que a democracia do futuro é preparada na democracia da escola.

Enquanto teoria com bases marxistas, esta visão de pedagogia tem o seu foco nos/as oprimidos/as e como principal objetivo a justiça educativa e social. Ou seja, tenta-se que se criem condições universais garantidas a todos/as, no sentido da igualdade e da pluralidade considerando, no entanto, as diversidades e idiosincrasias dos contextos e indivíduos. Esta noção de desenvolvimento de consciência emancipatória é fundamental numa prática educativa enquanto prática de liberdade.

Freire (1995) é dos principais autores críticos, tendo forjado muito do que este movimento veio a aprofundar. Na sua conceção, a educação teria que estimular um indivíduo a “ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver como processo, como vir a ser...” (Freire, 1995, p. 103). Nada mais próximo do que se propõe nas práticas artísticas comunitárias: um lugar de pensamento crítico que se opera desde o corporal ao intelectual, numa postura crítica, mas construtiva, de realidades ainda por vir, que se expandem no espaço simbólico da criação artística.

A pedagogia do oprimido perspetiva o sujeito oprimido como responsável central para que a mudança se construa, no sentido em que é o principal interessado nela. A sua emancipação só poderá desenvolver-se alicerçada na organização coletiva, e não apenas num indivíduo, e na tomada de consciência das relações de poder instaladas, que, na maior parte dos casos, não são desveladas, sendo assumidas como impossíveis de mudar. Assim, a dominação simbólica mantém-se pela ação das estruturas de dominação que atuam com a cumplicidade dos/as oprimidos/as, sendo que os/as opressores/as acabam, eles/as próprios/as, por ser dominados/as por essas mesmas estruturas (Freire, 1987). Estas situações devem ser analisadas do ponto de vista estrutural e não individualizado, atuando num sentido humanista e libertador, sendo esse movimento inicialmente feito pelos/as oprimidos/as no sentido em que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho – os homens [sic] se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29). A pedagogia do oprimido destaca o valor do saber experiencial, assente na vida quotidiana, para a construção de novos conhecimentos, contrariando uma visão clássica baseada em princípios rígidos e deterministas de produção científica (Freire, 1987). A sua proposta destaca, no entanto, que a ação não passa por um mero ativismo, ou seja,

para que a libertação, realmente, suceda é necessária uma reflexão contínua. Este aspeto, em particular, dialoga com autores que o precederam e que sublinham a relevância do equilíbrio entre experiências de ação e reflexão na construção do conhecimento (Dewey, 1971; Mead, 1934; Piaget, 1941).

Para concretizar o enunciado é necessário ultrapassar uma visão de “educação bancária” baseada numa relação de poder vertical e autoritária e na transmissão de conteúdos. Pelo contrário, propõe-se uma educação assente na problematização da realidade, levando em conta as experiências e contextos dos/as protagonistas dos processos educativos. Esta é uma abordagem dialógica, em que se valoriza a troca e partilha de conhecimentos e, por isso, também com potencial de “conscientização”, dando espaço para que novas conexões entre os elementos das realidades emergjam. Freire (1987) defende uma ideia fundamental para o tema em estudo nesta investigação, que passa pela ligação inevitável entre dimensões educativa, política e cultural, tendo por isso que ser perspectivadas de forma integrada. Em suma, a ação dialógica remete para a colaboração, união, organização e síntese cultural, sendo a humanização das relações humanas o principal objetivo (Freire, 2009). Estas são premissas fundamentais presentes no teatro do oprimido que destaca a necessidade de cada indivíduo ter a possibilidade de desenvolver a sua própria estética (Boal, 2009a). As ideias de Freire em torno dos conceitos de diálogo e aprendizagem bidirecional – no caso das práticas artísticas comunitárias, remetendo para a relação entre artistas-não profissionais e profissionais – e sobre o poder da educação e da cultura na vida das pessoas são fundamentais para o campo em estudo.

Fortemente influenciada por Freire, a pedagogia engajada vai para além da crítica, sendo mais exigente e dando ênfase ao bem-estar de todas/os as/os envolvidas/os nos processos de aprendizagem e à necessidade de uma revolução ao nível dos valores, baseada na diversidade cultural (hooks, 2019). Esta visão sublinha a importância da auto atualização e a sua dimensão libertadora, avançando-se com estratégias que a podem concretizar, como sintetiza Mohanty (1994):

a resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensaiar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas (p. 208).

1.5.2. A educação popular

Estas premissas contaminaram a ideia de educação popular, com características de permanência e orientada para os/as adultos/as, enquanto prática política com o fim da participação democrática, implementada no pós 25 de Abril, por exemplo, nas campanhas de dinamização cultural e ação cívica e no papel das associações de educação popular. Este período, caracterizado pelo movimento do poder popular com base nas populações, integrou uma forte dimensão educativa espelhada no envolvimento e responsabilização pelos seus próprios destinos e na resolução de problemas quotidianos das comunidades. Concebendo a educação popular com a ênfase nas realidades sociais e na intersubjetividade das mesmas, define-se que é a partir das experiências e conhecimentos que o diálogo e a aprendizagem se desenvolvem contrariando a redutora ideia de “tábua rasa”. A construção de saberes é, assim, assente na participação comunitária, permitindo uma leitura mais próxima das realidades sociais, tal como sucede na abordagem das práticas artísticas comunitárias, por exemplo, aquando da definição e da pesquisa do tema a trabalhar nos processos criativos. Este olhar fundamenta a distinção que Stoer e Dale (1999) propuseram para a educação popular, podendo esta ser efetivada através do processo de alfabetização ou do poder popular, remetendo para o que aconteceu em Portugal no período pós-revolucionário. Para estes autores, a alfabetização colocava-se numa posição de “cima para baixo”, uma vez que eram definidos programas a nível central a serem aplicados localmente; no fundo, tratava-se de uma ideia de difusão cultural junto de populações desfavorecidas. Com outra abordagem, o poder popular através das associações de educação popular trabalhava numa ideia de “baixo para cima”, baseada numa aprendizagem coletiva, “o seu foco era local, o controlo democrático espontâneo e imediato de todas as instituições através da ação direta e da luta local” (Stoer & Dale, 1999, p. 74).

A ideia de educação popular não se deve confundir com a de educação informal, uma vez que a primeira tem a intencionalidade do desenvolvimento do indivíduo na dimensão da cidadania e uma visão política da organização e dos processos de resolução de problemas nas comunidades. A este respeito, e pelo que pode acrescentar à dimensão educativa do objeto em estudo, é relevante distinguir educação formal e informal. Sendo que a primeira se refere à aprendizagem que integra indivíduos e sistemas em interação, numa estrutura de

processo cumulativo através do qual os indivíduos gradualmente internalizam unidades (conceitos, categorias, padrões de comportamento ou modelos) cada vez mais complexos e abstratos, quaisquer que sejam os seus conteúdos. É intencional e sistemática, integrando-se, por isso, no sistema de educação e formação (Imaginário, 2007, p. 4).

Já a educação informal refere-se à “mudanças mais ou menos permanente no comportamento, como resultado da experiência (...) nos múltiplos contextos das suas vidas no dia-a-dia (...) acontece acidentalmente, não intencionalmente, não planeadamente e é resultante de experiências de vida, de atividades diversas” (Imaginário, 2007, p. 4). A educação informal desloca-se para a aprendizagem realizada nos mais distintos contextos como a comunidade e a família, podendo confundir-se com o processo global de socialização de um indivíduo (Trilla et al., 2003).

Finalmente, a educação não formal, estando mais próxima da abordagem das práticas artísticas comunitárias, enquadra-se entre a formal e informal, porque contempla processos educativos estruturados e com intencionalidade que acontecem fora da escola, podendo acontecer em qualquer contexto de vida (Imaginário, 2007; Rogers, 2005; Trilla et al., 2003). Assume-se, assim, que a educação não formal não está integrada no sistema formal. É voluntária e rejeita a verticalidade, optando-se pelo *continuum* na abordagem da aprendizagem. Contempla diferentes mecanismos de avaliação que se ativam durante todo o processo e de forma distinta, e não atribui relevância à certificação de qualificações (Canário, 2006).

1.6. A dimensão comunitária

A dimensão comunitária é, obviamente, nuclear no desenvolvimento das práticas artísticas comunitárias – contribuindo para a sua complexidade e diversidade. Como ponto de partida faz-se aqui um exercício de discussão do conceito de comunidade, missão complexa pelas contradições que encerra, tendo em conta a grande variedade de significados associados que reflete, também, interesses ideológicos de distintos grupos de interesse (Coimbra & Menezes, 2009).

As definições de comunidade são múltiplas, desde as mais clássicas, baseadas nas ideias de partilha geográfica e relacional, assim como de sentido comum (Buber, 2008; Cohen, 1998; Hillery, 1959; McMillan & Chavis, 1986; Tönnies, 1925/1995; Vidal, 1996; Weisenfeld, 1996), às mais atuais, com características mais abertas e defensoras de um equilíbrio tensional inerente ao conceito (Agamben, 1996; Bauman, 2003; Berger & Luckmann, 2004; Ferreira, Coimbra, & Menezes, 2012; Maffesoli, 2005; Montero, 2004; Putnam, 2007). Um exemplo concreto destas visões mais atuais inclui a abordagem às comunidades virtuais, espaços onde as pessoas sem se conhecerem podem ter, no entanto, algo em comum (Congdon & Blandy, 2003; Rodgers et al., 2002). Apesar destas diferenças, existem, um conjunto de elementos estáveis que se têm estruturado ao longo do tempo e que são recorrentes como, por exemplo, aqueles que um estudo que partiu de 94 definições distintas de comunidade define como fundamentais: local partilhado; relações e laços comuns, e interação social (Hillery, 1959).

1.6.1. Noções de comunidade e implicações para as práticas artísticas comunitárias

Na extensa literatura em torno deste conceito, destaca-se como incontornável a proposta de Tönnies (1925/1995), que distingue dois tipos de organização social – *gemeinschaft* (comunidade) e *gesellschaft* (sociedade). Esta distinção remete para a ideia de comunidade associada a grupos pequenos e pré-industriais baseados no parentesco e em práticas transmitidas pelos/as antepassados/as. Enquanto que a sociedade se refere a grupos que têm um estilo de vida urbana e uma complexa divisão do trabalho estabelecida,

a comunidade apresenta-se como uma entidade natural e, por isso, consequência da vontade da natureza e não da vontade humana. A organização comunitária perspetiva a/o cidadã/o enquanto um indivíduo concreto com características pessoais específicas. Por seu lado, a sociedade é apresentada como uma entidade artificial ligada à vontade humana, resultando de uma reunião de indivíduos em torno de um interesse comum e de um contrato (Antunes, 2017; Tönnies, 1925/1995).

Este binómio, *gemeinschaft* (comunidade) vs. *gesellschaft* (sociedade), foi aprofundado e extremado, espelhando uma ideia romântica da comunidade, onde a harmonia e os aspetos positivos se destacavam, que se perdia para a dominante e fragmentada ideia de sociedade (Buber, 2008). Esta visão contribuiu para associar a vivência comunitária apenas à sua dimensão positiva, alimentando o que se designou de “mito do nós” (Weisenfeld, 1996). Esta mitificação conduziu a uma noção de comunidade que remete para um grupo de pessoas homogéneo e compacto, assumindo-se que os seus elementos têm comportamentos, sentimentos e pensamentos semelhantes e previsíveis, traduzindo-se, desta forma, a sua pertença à comunidade. Remete, ainda, para a ideia de que a inclusão, identidade, sentimento de pertença, vínculo emocional e adesão não variam ao longo do tempo e nos elementos da comunidade (Weisenfeld, 1996). No entanto, já Tönnies (1925/1995) antecipava e assumia na sua reflexão a existência de comunidades homogéneas, caracterizadas pelas relações de proximidade, lealdade, interação frequente e solidariedade; mas, também, de comunidades heterogéneas caracterizadas pela não-personalização, as relações formais/associações e a fragmentação.

Ao longo do tempo, a conceptualização em torno da ideia de comunidade evoluiu, assim, para uma visão mais equilibrada

entidade à qual as pessoas pertencem, maior que as relações de parentesco, mas mais imediata do que a abstração a que chamamos sociedade. É a arena onde as pessoas adquirem as suas experiências mais fundamentais e substanciais da vida social (Cohen, 1998, p. 15).

Ou ainda, uma comunidade pode ser entendida como um

sistema ou grupo social de raiz local, diferenciável no seio da sociedade de que faz parte com base em características e interesses partilhados pelos seus membros e subsistemas que incluem: localidade geográfica (vizinhança), interdependência, e interação psicossocial estável, sentido de pertença à comunidade e identificação com os seus símbolos e instituições (Vidal, 1996, p. 84).

Ao longo do tempo foi sendo sublinhada a necessidade de manter uma visão tensionada entre os conceitos de comunidade e sociedade, mais do que assumir a valorização de um e a desvalorização de outro. Esta opção permitiu a abertura necessária a configurações de comunidade e sociedade recriadas e, neste sentido, Bauman (2003) atualizou a conceção propondo a

comunidade como um espaço de entendimento partilhado por todos os seus membros, sendo que as comunidades de hoje parecem mais fortalezas sitiadas e continuamente bombardeadas por inimigos, perspectivam-se as trincheiras como lugares onde se procuram a simplicidade e tranquilidade comunitárias (p. 15).

A definição de comunidade foi organizada, fundamentalmente, em função da sua ligação a um território específico e enquanto grupo relacional (Gusfield, 1975; Heller, 1989). Cruzando vários contributos, emergem alguns elementos comuns neste exercício continuado de definição: sentido e pertença à comunidade, reciprocidade e estabilidade das relações, lugar partilhado, relações e laços comuns e interação social, bem como a presença de heterogeneidade, desfragmentação, conflito, diversidade e exclusão social (Coimbra & Menezes, 2009; McMillan & Chavis, 1986; Menezes, 2007; Montero, 2004; Putnam, 2007; Vidal, 1996).

A definição do sentido de comunidade contribuiu para aprofundar a visão idealizada de comunidade. Entende-se por este conceito “o sentimento de que a pessoa pertence e é significativamente parte de uma coletividade mais alargada” (Saranson, 1974, p. 1). Os autores McMillan e Chavis (1986) atribuíram ao sentido de comunidade quatro componentes: (i) pertença – o que separa os membros dos não membros; (ii) influência – recíproca entre comunidade e indivíduo; (iii) integração e satisfação de

necessidades; e (iv) conexão emocional partilhada. O sentido de comunidade deu origem a vários estudos que indicavam correlações positivas com o bem-estar, apoio social, empoderamento, ajustamento pessoal, satisfações com a comunidade, participação cívica e voluntariado, e desenvolvimento de relações positivas entre vizinhos/as (Florin & Wandersman, 1984; Omoto & Malsch, 2005; Peterson, Speer, & Hughey, 2006). No entanto, o sentido de comunidade foi questionado por potenciar uma ideia subjacente de homogeneização, assim como quanto à sua dimensionalidade, interrogando-se se os quatro elementos definidos se diferenciam ou não (Chipuer & Pretty, 1999; Peterson, Speer, & Hughey, 2006).

Ferreira, Coimbra e Menezes (2012) sublinham, também, que as comunidades, para além dos aspetos romantizados como respeito, ajuda, solidariedade e empatia, são espaços que revelam tensões, porque povoados pela diversidade. Ora são, exatamente, as características de pluralismo e diversidade que se constituem e que deviam estar reconhecidas como intrínsecas ao funcionamento comunitário, como pontos essenciais ao desenvolvimento pessoal e coletivo (Ferreira, Coimbra & Menezes, 2012). Estas características estão associadas ao funcionamento democrático, perspetivado como um terreno de conflito e discussão entre diversas opiniões, procurando-se fazer convergir a diversidade e pluralismo em decisões que espelhem, não olhares homogéneos e únicos, mas, pelo contrário, que contenham nelas as diversidades de opiniões expressas (Trend, 1996). Assim, é relevante reconhecer o que Trickett (1994) designou de “diversidade na diversidade”, perspetivando a comunidade como espaço de experiências e pessoas diversas.

Claro que a hipótese de desenvolver comunidade e laços solidários no mundo globalizado, fragmentado e individualista levanta inquietações e dificuldades. No entanto, a crise das visões e instituições modernistas, que davam sentido e permitiam laços de socialização entre as pessoas, pode ser transformada numa oportunidade de compreensão do pluralismo presente nos processos atuais que agrupam pessoas diversas, com distintas formas de ver e de atuar (Berger & Luckmann, 2004).

Mais recentemente, a ideia de comunidade integra, enquanto características definidoras, a abertura e a presença de relações menos dependentes entre os indivíduos (Agamben, 1996; Maffesoli, 2005). Estas novas configurações geram redes, mas de uma forma distinta do que acontecia no passado, não tanto por algo que as una ou por fins racionais, mas com características do aleatório e intrínseco (Maffesoli, 2005). Aparentemente, o estar com os/as outros/as não tem motivações racionais, ou seja, não está predeterminado; o seu fim é o fim da relação entre indivíduos. Nesta linha, a noção de comunidade pode manifestar-se através de formas relacionais mais espontâneas com regras móveis, afetivas, emocionais, sem hierarquias e elementos de ancoragem (Lattanzi, 2009).

Ao longo dos tempos as comunidades mais desfavorecidas socialmente tornaram-se, muitas vezes, em espaços de oposição à cultura dominante, sendo a utilização da terminologia comunidade direcionada, na maior parte dos casos, no sentido destes grupos de população com necessidade de visibilidade e de fazer ouvir a sua voz. Estas comunidades transformaram-se, também, num lugar no qual se intervém artisticamente (Palacios, 2009). Neste contexto específico, a comunidade pode ser perspectivada de distintas formas, em articulação com distintas propostas artísticas (Maya Jariego, 2009; Kwon, 2004):

- comunidade enquanto categoria social e grupo relacional - neste caso, o sentido de pertença em comunidade pode acontecer sem que se partilhe espaço comum, baseando-se nas relações interpessoais para além das questões geográficas, como têm vindo a acontecer com algumas experiências de teatro e dança com não profissionais via *online* no contexto da atual crise pandémica;
- comunidade enquanto grupo ou organização assente no lugar - a comunidade define-se pelo projeto artístico, ou melhor, o/a artista define com que grupos e organizações do lugar vai trabalhar. Remete para uma ideia clássica de comunidade, sendo esta entendida como o próprio lugar, alicerçada no sentido de comunidade, proximidade das relações entre os/as moradores/as do espaço partilhado e a vinculação a esse mesmo lugar;
- comunidade que se cria a partir do desenvolvimento de uma obra de arte e que

desaparece depois do trabalho artístico feito;

- comunidade que se cria na construção da obra de arte, mas que continua depois como entidade autónoma e independente - nesta opção a comunidade beneficia se a/o artista for morador/a do mesmo lugar.

O desenvolvimento comunitário é perspectivado como um processo que capacita uma comunidade com recursos e apoios, assumindo a importância dos seus membros fazerem a validação da situação atual e dos seus problemas, o que envolve uma desprofissionalização da ação e a partilha de competências com os membros da comunidade (Dalton, Elias, & Wandersman, 2001). Alerta-se para o facto de a mudança só ocorrer baseada na participação da comunidade, garantindo o seu protagonismo e cruzando as dimensões social, cultural e económica. Muitas vezes, estas abordagens pecam por se construírem “de fora para dentro” das comunidades, ou seja, supondo quais são as necessidades sentidas pelas comunidades sem as envolver nesse processo. Como refere Rappaport (1981), “temos estado excessivamente disponíveis para intervir, rotular e dizer às pessoas como lidar com a vida sem compreender como a diversidade de contextos em que as pessoas vivem bem, efetivamente operam” (p. 19). Este é um aspeto igualmente presente na abordagem e na relação estabelecida entre artistas profissionais e as comunidades no âmbito das práticas artísticas comunitárias. Um exemplo concreto pode passar por serem os/as artistas profissionais a definirem o tema e o texto teatral a ser trabalhado pelos/as artistas não profissionais, mesmo antes de se estabelecer qualquer relação com as comunidades envolvidas na criação artística.

A participação e o empoderamento são frequentemente invocados nas abordagens comunitárias. O conceito de empoderamento é perspectivado como um processo ou mecanismo pelo qual as pessoas, organizações e comunidades podem assumir o controlo das suas próprias vidas e a participação democrática na vida das suas comunidades (Rappaport, 1984/1987). O empoderamento concretiza-se em duas dimensões

(...) a do poder, que é a raiz da palavra, e a do processo de aprendizagem através do qual o poder é ganho (...). Implica um processo de autorrealização e emancipação de indivíduos, reconhecimento de grupos e comunidades e transformação social” (Bacqué & Biewener, 2015, p.153).

Este conceito atua a diferentes níveis – individual, organizacional e comunitário – orientando-se para os processos e os resultados (Zimmerman, 1995). No nível individual, os processos de empoderamento remetem para as competências de tomada de decisão, gestão de recursos e trabalho com os/as outros/as. Neste mesmo nível, os resultados empoderados traduzem-se no sentido de controlo, consciência crítica e comportamento de participação. No nível organizacional, os processos têm relação com as oportunidades de participação na tomada de decisão, partilha de responsabilidades e liderança. Quanto aos resultados, focam a influência em políticas e o trabalho em parceria com outras organizações. Finalmente, no nível comunitário, os processos de empoderamento centram-se no acesso a recursos, estrutura de “governo” aberta e relevância da diversidade, sendo que, relativamente aos resultados, são apresentadas coligações de organizações, liderança pluralista e competências de participação dos membros (Zimmerman, 1995). Este modelo é particularmente relevante para situar as práticas artísticas comunitárias na sua orientação para os processos e resultados nos três níveis definidos.

No exercício de levantamento de princípios estruturantes da intervenção e educação comunitária encontra-se a proposta das oposições dos seus quatro ofícios de Menezes (2007). A autora refere como primeira oposição o *ofício da relação versus o da récita*, destacando a centralidade que a construção da relação com as comunidades assume num processo desta natureza. Mais do que apresentar soluções para os problemas, o foco deverá estar na construção de relações de confiança com os/as outros/as, o que pode garantir legitimidade e eficácia. Destaca-se a relevância da diversidade das vozes comunitárias e da polifonia de visões que não se limitam ao estritamente factual, no que chamou de *ofício do pluralismo versus o da verdade*. Como terceiro ofício, alerta para a necessidade do/a profissional da intervenção comunitária *se tornar irrelevante versus ser insubstituível*, ou seja, o desenvolvimento da autonomia das comunidades é crucial num trabalho desta natureza não sendo a/o profissional quem “salva” as comunidades ou traz

consigo a resolução dos problemas numa visão de especialista. E, finalmente, *o ofício de “fazer política por outros meios” versus o de “não tomar partido”,* que exclui a possibilidade de neutralidade na postura dos/as profissionais, exigindo-se antes um pensamento e ação estratégica política no sentido “(...) em que a realização de alguns não requeira a negação dos outros, em que o interesse de poucos não exija a desumanização de todos” (Martin-Baró, 1996, p. 23). Estes quatro ofícios são elementos que se conectam, apesar das especificidades da criação artística, com o que pode ser o papel dos/as artistas profissionais no contexto das práticas artísticas comunitárias.

Para Vidal (1996) existem alguns elementos fundamentais a serem levados em conta pela/o profissional envolvida/o no desenvolvimento comunitário e que se traduzem em princípios da intervenção comunitária, a considerar no contexto do objeto de estudo desta investigação: definir os objetivos a desenvolver baseados num processo dinamizador e aglutinador; estimular o sentido de potência e coesão ou comunidade como elemento de motivação; procurar tensões, contradições e processos de mudança já existentes; identificar as necessidades sentidas; apoiar no desenvolvimento de meios materiais e institucionais para a satisfação das necessidades, incluindo a mudança de sistemas ou organizações existentes, ou a criação de novas instituições ou espaços se as existentes forem pouco abertas à mudança.

A ação comunitária, baseia-se no coletivo potenciando que o “indivíduo ou grupo toma consciência dos problemas existentes e dispõe-se a implicar os afetados na sua solução consultando-os como parte mais dinâmica, estabelecendo uma organização para a resposta e tentando implicar o resto da comunidade” (Vidal, 1996, p. 506). Estes aspetos são mobilizados na análise do funcionamento dos grupos que trabalham recorrendo às práticas artísticas comunitárias.

2. A participação – ou o risco da “panaceia” das democracias

Perante a fragilidade atual das democracias, a participação é convocada, transversalmente, como uma possibilidade de reinvenção destes sistemas, nomeadamente na sua componente representativa (Benedicto & Morán, 2002; Borba, 2012; Putnam

2001). A necessidade, na atualidade²², de imaginação cívica e política (Baiocchi et al., 2014) para repensar configurações de participação convencionais, modos de vida e de produção, é determinante (Baiocchi et al., 2014; Menezes, Fernandes-Jesus, Ribeiro, & Malafaia, 2012; Norris, 2004).

É neste contexto que proliferou e prolifera o apelo à participação – enquanto processo que implica partilha e expressão de decisões, reconhecidas pelo contexto social, com implicações na vida das/os cidadãs/os e das comunidades. Perspetiva-se, de uma forma sintética, a participação como um pilar da democracia, constituindo-se como um dever e direito fundamental de cidadania (Hart, 1992). A participação implica a distribuição de responsabilidades e compromissos nos processos de tomada de decisão relativos a diferentes questões, processos de negociação e reconhecimento do/a outro/a, e o respeito dos direitos políticos e cívicos dos cidadãos, independentemente das suas diferenças (Hahn, 1998; Sullivan & Transue, 1999; Winter, 1997).

A etimologia latina da palavra participação remete para *participatio/onis* – “tomar parte”. A este ponto de partida acrescentam-se três significados: comprometer-se, partilhar e comunicar (Ventosa, 2016). “Comprometer-se” direciona e aprofunda o “tomar parte de algo”, fazendo parte das que fazem algo, diferenciando-se, assim, as pessoas ativas das passivas, enquanto aquelas que não atuam. O elemento “ação” é, assim, fundamental na definição de participação. “Partilhar” orienta-se para a dimensão social da participação, ou seja, aprende-se a participar em grupo, sendo este crucial para a concretização da ação. Relativamente a “comunicar” remete para a interação com os outros, sublinhando a sua dimensão relacional (Ventosa, 2016). O mesmo autor

²² O atual período pandémico coloca grandes desafios às/aos cidadãs/os e à sua participação que requer formas distintas das que se conheciam até aqui. Se a situação dos processos participativos já revelava fragilidades e necessidades de mudança, essas mesmas necessidades são hoje ampliadas e aceleradas, perante as restrições quotidianas que se impõem à liberdade individual e coletiva. A impossibilidade de contacto físico, devido às normas definidas pelo distanciamento social, traz novos contornos às dificuldades que se podem levantar à participação, ou pelo contrário, potenciá-la no sentido da sua reinvenção. No entanto, é de salientar que o momento atual acarreta riscos reais de limitações dos direitos e liberdades das/os cidadãs/os, ou por outro lado, representa a possibilidade de experimentação de outros modos de vida. Este é um período que se define pelas múltiplas interrogações e possibilidades e por isso exige, ainda mais, uma cidadania ativa, atenta, questionadora e uma crítica incisiva, mas construtiva que possa fazer frente às tendências mundiais de populismo e demagogia. Veja-se como estes movimentos se têm instalado em países como o Brasil e os E.U.A. e com os seus exemplos também na Europa, nomeadamente em Portugal, onde se revela a sua cada vez maior visibilidade. Esta tese inscreve-se, justamente, nesta suspensão do tempo onde muito parece estar em jogo nas decisões a tomar e que, necessariamente, terão implicações profundas nas próximas décadas.

acrescenta o aspeto relativo ao ato de se “associar”, considerando que em muitos casos se identifica, nomeadamente nos âmbitos educativo e comunitário, a participação com o associativismo. Acrescenta-se que “a participação não é algo unívoco, nem imediato, pontual ou conquistado de maneira instantânea, mas gradual e contextual e, por isso, requer um processo ou estratégia (...)” (Ventosa, 2001, p. 65).

No mesmo sentido, Zask (2011) considera que “(...) uma participação limitada ao engajamento dos participantes numa empreitada cuja forma e natureza não tiverem sido previamente definidas por eles mesmos só pode ser uma forma ilusória de participação” (p. 9). Esta visão defende três experiências fundamentais, sendo que é a sua articulação subtil, que sustenta a participação num grupo: “tomar parte”, “contribuir” e “beneficiar”. A primeira experiência implica o prazer de fazer junto, de encetar uma ação comum, articulando-se neste processo os fins e esforços dos/as envolvidos/as. Neste caso, é necessária a mobilização de “(...) indivíduos permeáveis à qualidade inovadora das experiências, e atividades aprofundadas ou enriquecidas pela diversidade dos pontos de vista, das práticas e dos compromissos que as fazem surgir” (Zask, 2011, p. 48). Na experiência de “contribuir”, é ativado o investimento pessoal com base no compromisso com o ponto comum definido e que justifica a existência do grupo e transforma a perspetiva do mesmo. Quanto a “beneficiar” implica vantagem ou satisfação, e remete para o que os indivíduos recebem do seu meio.

A síntese das variadas conceções de participação aponta para elementos comuns como: recursos, partilha ou redistribuição de poder e controlo, noções de contribuição e influência, benefícios, conhecimento e desenvolvimento de competências, resultantes do envolvimento nos processos de tomada de decisão. A natureza da participação é ser voluntária com o objetivo de potenciar a expressão própria e possibilidades de escolha. Para isso, é tendencialmente direcionada para todas/os numa convocação para o envolvimento em decisões que afetam os seus quotidianos (Ghai & Hewit de Alcantara, 1990; Korten, 1980; Ventosa, 2016).

A participação na vida política, social, educativa e cultural é perspetivada como um direito humano fundamental reconhecido na Declaração Universal dos Direitos

Humanos. Neste documento consagra-se o direito a participar na vida cultural da comunidade, de reunião e associação pacíficas e de ingressar em sindicatos. O mesmo acontece com a Constituição da República Portuguesa, que inscreve uma perspetiva face à participação enquanto elemento crucial na concretização da cidadania e de uma democracia para todos. Esta relevância dada à participação pressupõe um certo nível esperado participativo como, por exemplo, votar nas eleições.

Pode-se considerar o tipo de participação – direta (participativa) ou indireta (representativa) – assim como os graus e níveis de participação e os diferentes âmbitos onde se desenvolve (cultural, social, político, educativo), o que sugere as mais diversas configurações (Ventosa, 2016). Neste sentido, é incontornável abordar o clássico modelo da escada da participação (Arnstein, 1969). Construído no contexto dos programas de regeneração urbana e de combate à pobreza nos E.U.A., este modelo tornou-se uma referência neste domínio e, ainda hoje, é um ponto de partida para a concetualização da participação.

Esta abordagem, representada na Figura 1, define a existência de uma estrutura hierárquica de oito níveis de participação, agrupados em três dimensões. A primeira dimensão – não participação – refere-se aos níveis de manipulação e de terapia, em que não existe uma verdadeira participação e se visa apenas a aceitação pública de decisões que já foram tomadas. A dimensão seguinte – concessão simbólica de poder – integra os níveis de informação, consulta e pacificação, sendo que, apesar de se introduzir o diálogo, a tomada de decisão continua do lado das instituições. Finalmente, a dimensão – poder do cidadão – remete para a parceria, delegação do poder e controlo cidadã/o, descrevendo situações em que cidadãs/os têm o controlo total ou parcelar do planeamento, implementação e decisão sobre as soluções encontradas (Arnstein, 1969).

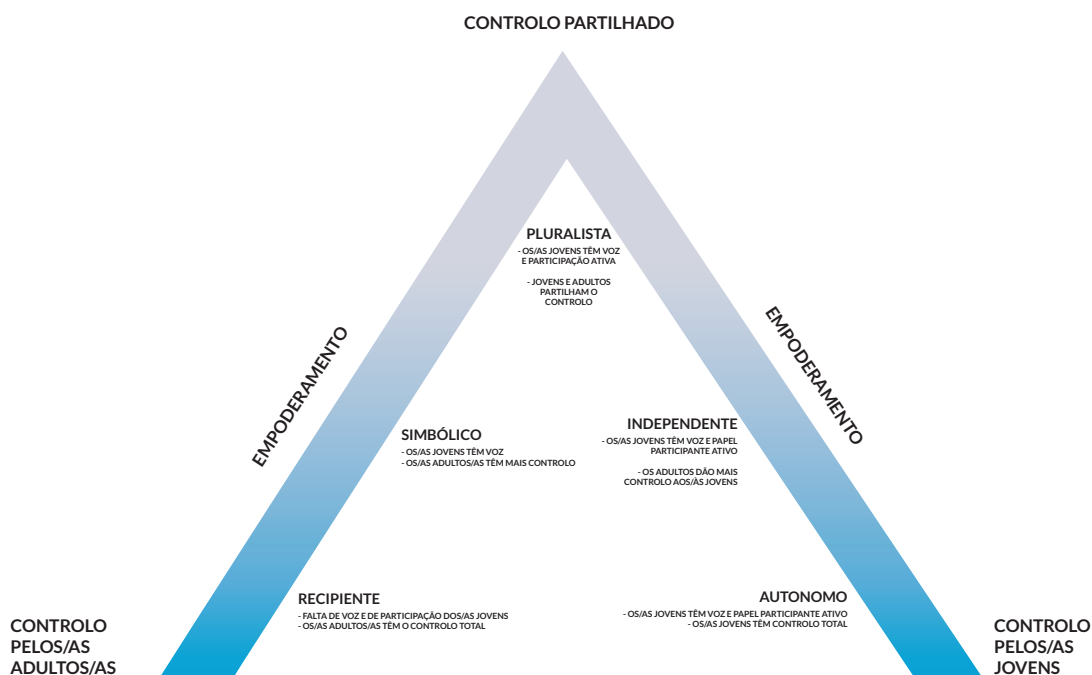


Figura 2. O modelo de participação pirâmide TYPE. Adaptado de Wong, Zimmerman., & Parker (2010)

O modelo pirâmide TYPE organiza-se em cinco tipos de participação – recipiente, simbólico, pluralista, independente e autónomo – em relação com o controlo dos envolvidos nos processos participativos entre adultos/as e jovens – controlo pelos/as adultos/as, partilhado e pelos/as jovens. Interessa aqui entender melhor os vários tipos de participação propostos, na medida em que permitem estabelecer relações com os modelos anteriores:

- recipiente – falta de participação das/os jovens e as/os adultas/os têm o controlo total;
- simbólico – os/as jovens participam mas os/as adultos/as continuam a ter mais controlo;
- pluralista – as/os jovens participam ativamente e partilham o controlo com as/os adultas/os;
- independente – os/as jovens participam ativamente e têm mais controlo permitido pelos/as adultos/as;
- autónomo – as/os jovens participam ativamente e têm o controlo total (Wong, Zimmerman, & Parker, 2010).

O modelo CLEAR (Vivien, Lawrence, & Gerry, 2006) sugere outros aspetos fundamentais a ter em conta num processo participativo, para além dos seus níveis e do controlo partilhado desejável, como os dois modelos anteriores defendem. Esta proposta sublinha os recursos necessários à participação dos/as cidadãos/ãs, assim como a perceção da sua eficácia neste processo. Sinteticamente, defende que os/as cidadãs/ãos participam quando têm um conjunto de elementos reunidos, a saber:

- *Can* – recursos apropriados associados ao diálogo, competências verbais, existência de limitações físicas e/ou doença mental, entre outras;
- *Like* – interesse e sentido de pertença a determinada comunidade, sentirem-se integradas no grupo;
- *Enabled* – possibilidades e condições necessárias, muitas vezes instrumentais;
- *Asked* – motivação e mobilização;
- *Responded* – acreditam que a sua participação tem impacto e pode fazer a diferença (Vivien, Lawrence, & Gerry, 2006).

As distintas grelhas de análise propostas pelos modelos anteriores, embora tenham enfoques diversos relacionados com a participação das crianças, jovens e adultos/as em contextos também diferentes, permitem uma adaptação no sentido de aceder e refletir sobre a componente participativa e as relações de poder estabelecidas nas práticas artísticas comunitárias. À luz destes modelos podem-se enquadrar as relações estruturadas em torno de padrões rígidos, por exemplo, entre instituições sociais e culturais, artistas profissionais, técnicos sociais e educativos e artistas não profissionais, membros das comunidades. A forma como estas relações inibem ou potenciam a participação das/os artistas não profissionais é um dos aspetos fundamentais enquanto contradição da participação, confrontando intenções de desenvolvimento e manipulação, onde se confunde intencionalmente, ou não, a participação enquanto meio e/ou enquanto fim.

2.1. A participação cívica e política – arena da democracia, cidadania e diversidade

Partindo da visão mais alargada do sentido da participação, anteriormente apresentada, afunila-se, agora, para uma maior especificidade remetendo para as dimensões cívica e política. Procura-se, assim, definir um dos conceitos-chave desta investigação no sentido de potenciar o entendimento das ligações que se podem estabelecer entre este e as práticas artísticas comunitárias, concretizando-se, assim, um dos objetivos do presente trabalho.

Para isso, recorre-se a uma definição clássica de participação cívica e política considerando-a como um conjunto de atividades voluntárias e individuais das/os cidadãs/os, que se pretende que influenciem direta ou indiretamente as decisões a diversos níveis do sistema político (Barnes & Kaase, 1979). Nesta linha, o funcionamento das democracias convoca os/as cidadãos/ãs e a sua ação participativa para a esfera política, sendo em simultâneo, nesse exercício, respeitados os direitos políticos e cívicos das/os suas/seus concidadãs/os independentemente das suas diferenças, sendo, em grande parte, estes dois elementos que dão forma à democracia (Butler, 2017; Hahn, 1998; Sullivan & Transue, 1999). Considera-se, ainda, que a participação cívica e política é multideterminada pelas estruturas que contaminam a ação dos indivíduos nas sociedades (e.g., leis, regras burocráticas e recursos), assim como, pela capacidade de agência desses mesmos indivíduos traduzida em intervenção e influência no estado das sociedades (Giddens, 1984). O carácter multideterminado da participação cívica e política implica a aceitação da sua dependência de distintos fatores, tais como: sociodemográficos (e.g., idade, género, nível educativo); macrossociais (e.g., históricos, políticos, económicos, culturais); proximais (e.g., família, pares, escola, media, ONG's, grupos de teatro numa lógica comunitária); e psicológicos (e.g., cognitivos, comportamentais, motivacionais, identitários tanto na ação individual como coletiva) (Ribeiro, 2014).

Ainda no contexto dos fatores estruturais que definem a participação cívica e política, Verba e colegas (1995) descrevem como preditores poderosos para a participação o dinheiro e as competências dos indivíduos, sendo estes mais mensuráveis

do que as motivações, por exemplo. A ser assim, a perspectiva de que a participação se pode constituir como um processo de redistribuição de poder, funcionando como um dispositivo pelo qual cidadãos/os excluídos politicamente e economicamente possam ser futuramente incluídos é, em parte, questionado. A ideia de que as populações mais marginalizadas pudessem aceder aos direitos em causa, através da participação, e, nesse processo, contribuir para reformas sociais significativas fica fragilizada e remete para uma visão “remediativa” da participação (Arnstein, 1969). A acontecer desta forma será necessário ter em consideração aspetos como a qualidade das experiências participativas.

A promoção de um envolvimento destas populações, nomeadamente as que participam nas práticas artísticas comunitárias, muitas vezes, traduzem-se em processos participativos despolitizados²³, que mais não fazem do que contribuir para a manutenção das relações de poder instaladas. Este é um dos motivos que pode ajudar a justificar os indicadores de baixa participação, uma vez que as pessoas não se sentem envolvidas e mobilizadas, mas antes, pelo contrário, instrumentalizadas.

Tendo em conta o exercício que aqui se faz, de clarificação do conceito, destaca-se a sua dupla componente cívica e política que, desde logo, é relevante diferenciar, reconhecendo, no entanto, a sua profunda relação. A distinção entre os dois comportamentos participativos opera-se, classicamente, relacionando a participação cívica às ações que se desenvolvem no sentido de contribuir para a resolução de problemas das comunidades, assim como, para o seu bem-estar; e a participação política às ações que, direta ou indiretamente, têm como objetivo influenciar os processos das instituições políticas nos seus mais distintos níveis (Verba, Schlozman, & Brady, 1995).

²³ A perspectiva da participação despolitizada remete para uma postura passiva da/o cidadã/o na construção da realidade e do próprio processo participativo e de cidadania. A desvalorização da reflexão das/os cidadãs/os sobre o poder ou impotência, enquanto protagonistas do sistema político, não permite um acesso à informação e competências convocadas para o envolvimento nos processos de tomada de decisão (Zimenkova, 2013). Esta postura é identificada em algumas intervenções que visam o desenvolvimento da participação, como é o caso das práticas artísticas comunitárias. A ideia implícita a esta postura, considerando as populações mais marginalizadas que participam nestes projetos, é centrada nos objetivos da coesão social e experimentação artística, afastando as/os cidadãs/os envolvidos no estabelecimento de relações com instituições políticas, de uma reflexão sobre igualdade e desigualdade e comprometendo, inclusive, a conceção de sujeitos políticos (Hedtke & Zimenkova, 2013). Tal manifesta-se quando, por exemplo, se propõe uma participação de cidadãs/os em espetáculos, estando as dramaturgias dos mesmos definidas, segundo os padrões estabelecidos pelas instituições, sejam sociais, culturais e artísticas. A efetiva participação fica, desta forma, comprometida num processo que se pode designar próximo da “figuração comunitária” (Cruz, 2015).

Acima de tudo, esta diferenciação faz-se pela diversidade de contextos e interlocutores/as, na ação mais ou menos direta, na ideia subjacente de micro e macropolítica e na maior ou menor relação com a democracia representativa e as suas instituições. Refere-se aos diferentes níveis em que a participação pode atuar, sendo a tendência mais genérica a associação da participação cívica a uma visão menos politizada e comunitária, que dá conta dos problemas reais e imediatos dos membros das comunidades, enquanto a política se concebe como uma esfera de conceção e ação macro, de leis gerais e universais, que implicam um intenso diálogo entre democracia participativa e representativa.

2.1.1. As questões centrais da participação cívica e política

A literatura neste campo centra-se, essencialmente, no contexto europeu e americano e orienta-se para “o que é” a participação, “onde acontece” e “com que intensidade” (Huxtin & Denk, 2009). Fica por isso, mais a descoberto o “como” se participa politicamente, ou seja, como se iniciam os processos participativos (antecedentes), as condições em que se desenvolvem e como são as experiências participativas, assim como os seus resultados. Ao analisar a literatura das últimas décadas referente à participação cívica e política, levando em conta a sua diversidade espacial e temporal, podem-se identificar três linhas: uma que defende que se pode estar perante uma “revolução participatória” (Kaase, 1984); outra, mais fatalista, que define o cenário como uma “crise participatória” no sentido recessivo (Stolle, Hooghe, & Micheletti, 2005; Zukin et al., 2006); e uma terceira que identifica as duas tendências anteriores (Menezes et al., 2012). Esta aparente contradição encontra justificações plausíveis, para lá de uma primeira leitura superficial.

Concretizando, o declínio das ações participativas refere-se, genericamente, às configurações políticas convencionais (e.g., militante num partido ou sindicato, acompanhar ações políticas, votar, participar em manifestações) (Borba, 2012; Putnam, 2001). Simultaneamente, regista-se uma expansão de movimentos de protesto e de novas formas de participação definidas como ações políticas não convencionais (e.g., assembleias, petições, orçamentos participativos, grupos *online* com temas políticos, ambientais ou de direitos humanos) (Kaase, 1984). Ou seja, a narrativa que sustenta uma

“crise participatória” é desconstruída e reformulada no sentido em que as pessoas não participam necessariamente menos, mas antes participam de formas alternativas, fluídas, menos institucionalizadas e hierarquizadas, rejeitando relações verticais (Berger, 2009; Borba, 2012; Ekman & Amnå, 2012). Esta conclusão aplica-se com maior intensidade às/ aos mais jovens, reforçando-se que as pessoas participam hoje de uma forma diferente da do passado, mais focada na representatividade.

A participação tem vindo a evoluir de um lugar associado às modalidades eleitorais para novos formatos que se experimentam no que se considera ser a vida democrática. Parece ter-se evoluído para uma premissa distinta, centrada na necessidade e possibilidade de influência na distribuição dos bens públicos, através de configurações baseadas na ação concreta e participativa, que se tem alargado para o território dos média, galvanizados pelos avanços tecnológicos (Borba, 2012; Kaase, 2000). O *ativismo*, abordado anteriormente, é disso um exemplo concreto. No entanto, é nos movimentos que emergiram desde 2011 que se podem encontrar casos ilustrativos mais aprofundados. Não deixa de ser curioso que pouco se tenha investigado sobre estes fenómenos, e mesmo o que se tenha estudado não esteja largamente disseminado. O que é certo é que a “Primavera Árabe” (Países do Norte de África), o *Occupy Wall Street* (E.U.A.), os “Indignados” (Espanha), os “*Secundaristas*” (Brasil) e a “Geração à Rasca” em Portugal, se constituíram e inscreveram como movimentos a aprofundar nas suas premissas e dinâmicas de funcionamento (Harvey, 2013; Negri & Hardt, 2014).

Apesar das suas especificidades locais, estes movimentos caracterizaram-se por elementos comuns como: as lideranças que se afastaram da ideia do/a líder «único/a” e da relação vertical; a realização de assembleias assentes na lógica da participação direta; a forte conexão à ocupação dos espaços públicos; e a utilização estratégica das novas tecnologias, até então menos potenciadas neste contexto. Assim, estas experiências podem se enquadrar no que Baiocchi e colegas (2014) designam de imaginação cívica, enquanto “formas através das quais as pessoas, individual e coletivamente, perspetivam melhores ambientes políticos, sociais e cívicos e trabalham para atingir esses futuros” (p. 15). Neste contexto de emergência de novas formas de participação, Juris e Pleyers (2009) sinalizam a forma como os/as mais jovens se relacionam com o exercício da

cidadania apontando no sentido não de um declínio, mas antes da construção de outras possibilidades de envolvimento cívico que se têm vindo a consolidar e ganhar visibilidade nas sociedades contemporâneas, embora não sejam tidas em consideração pelas formas políticas convencionais. Exemplos disso mesmo são as “greves climáticas” e, no caso português, na sequência da crise pandémica, o movimento “Pelo presente e futuro da cultura em Portugal”, ou ainda, à escala mundial, em torno da causa da luta contra o racismo, o *Black lives matter*. Embora com contornos distintos, estes movimentos apresentam estratégias comuns e uma mobilização que recorre, em alguns casos, a ações performativas, nas suas distintas formas de expressão, no espaço público concreto e virtual.

Na linha dos estudos que se fixaram na “crise participatória”, baseada nos baixos níveis de participação na democracia representativa, foi desenvolvido um dos principais mitos em torno da participação. Este mito que, apesar da sua forte implementação, tem vindo a ser desmontado pela literatura (Azevedo, 2009; Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012; Flanagan, 2004) assenta na ideia de que a participação é boa e positiva em si mesma, o que não corresponde, necessariamente, à realidade. Aliás, a qualidade da participação, conceito a aprofundar, parece ser mais determinante do que a quantidade das experiências de participação, sendo os aspetos processuais mais decisivos do que os seus resultados (Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012). A participação, por si só, perspectivada como um meio para um fim pode alimentar inclusivamente processos de instrumentalização. Esta postura de positividade excessiva foi fomentada por uma reação ao declínio da participação, mas, para além disso, pela apatia e desinteresse instalado face às ações políticas que como já se viu se aproximavam mais dos formatos convencionais (Benedicto & Morán, 2002; Galston, 2001; Putnam, 2001).

Ora, esta situação coloca as democracias numa situação de enorme fragilidade, nomeadamente, na sua dimensão representativa. Veja-se o caso português que revela baixos níveis de confiança nas instituições políticas e avalia a responsividade política de forma negativa, justificando-se, assim, o desinteresse das/os cidadãs/os (Magalhães, 2009). Perante esta situação e a necessidade de outras visões direcionadas para a qualidade da participação, o investimento da União Europeia neste campo tem vindo a ser

reforçado, nomeadamente no que se refere à população mais jovem. Esta posição revela o reconhecimento de que as democracias necessitam do exercício de uma cidadania ativa e, por isso, se devem empenhar em ser promotoras da participação cidadã – direta ou representativa – nos processos de deliberação, nas estruturas políticas e na sociedade civil (Eurydice, 2005; Sullivan & Transue, 1999).

Nesta linha, a investigação revela que a participação gera participação, ou seja, que as experiências anteriores dos indivíduos, integradas como eficazes e satisfatórias, parecem incentivar a uma participação posterior (Putnam, 1995). Neste caso, haveria uma espécie de “contaminação” em que a participação, de uma forma geral, por exemplo, social e cívica, pode ter efeitos positivos especificamente na participação política (Putnam, 1995). Este aspeto relaciona-se diretamente com o segundo objetivo desta investigação que remete para as ligações existentes entre a participação nos grupos de teatro, participação cultural e artística, e a participação cívica e política dos/as envolvidos/as nos diferentes estudos.

Destaca-se, ainda, a relevância da qualidade da participação para o desenvolvimento da competência para participar e de tal acontecer, gradualmente, através da prática, ao invés, de ser ensinada na abstração (Hart, 1992). Neste sentido as perspetivas do “aprender a fazer” e do “aprender na ação” (Freinet, 1975) são convocadas, destacando-se, igualmente, o carácter eminentemente prático ao qual se associa o trabalho teatral associado às práticas artísticas comunitárias.

Outro aspeto sublinhado pela literatura refere-se à eficácia da participação, ou seja, a perceção que os indivíduos têm de que o seu envolvimento faz a diferença e tem consequências parece ser, também, relevante ao contrário da perceção de uma participação vazia (Lawy & Biesta, 2006). A este respeito, Verba e colegas (1995) avançaram com dois aspetos que podem definir o nível em que se desenvolve a participação: na partilha de preocupações e preferências com os/as decisores/as políticos/as; e na pressão que pode ser feita pelas/os cidadãs/os juntos dos/as decisores/as políticos/as com o objetivo de fazerem algo perante as suas preocupações. Nesta revisão da literatura sublinha-se, ainda, a importância dos contextos e da continuidade

da participação, assim como, a relevância do envolvimento emocional nas experiências participativas (Nicholson, 2013).

No cenário presente, a análise e cruzamento de vários fatores que determinam a participação cívica e política é crucial para responder à complexidade da mesma. Destacam-se alguns modelos que permitem situar a participação cívica e política e, assim, aprofundar a sua análise.

Um destes modelos é um clássico, assente na lógica piramidal, e que define três perfis de pessoas relativamente à participação cívica e política, dando uma visão de determinados comportamentos face a esta dimensão da vida: (i) os/as gladiadores/as – participam ativamente no processo; (ii) os/as espetadores/as – participam moderadamente no processo; e (iii) os/as apáticos/as – não participam no processo (Milbrath, 1965). Este modelo, centrado nas formas políticas convencionais, permite ter um olhar sobre a existência de diferentes perfis de participação. No entanto, é importante que tal estruturação não se foque apenas no indivíduo como o centro desta definição. Os perfis são dinâmicos e, como se explanou na proposta anterior, podem evoluir consoante a multiplicidade de fatores, que influenciam a participação cívica e política, não devendo esta ser atribuída apenas a uma dimensão. A este nível é relevante alargar a mesma análise às práticas artísticas comunitárias, perspetivando que a sua dimensão participativa inclui uma série de influências que as determinam em diferentes formas, não sendo possível isolar causas para determinados efeitos de um fenómeno tão complexo.

Afirma-se, assim, a necessidade de se alargarem os modelos, orientando-os para a análise das configurações políticas não convencionais. Neste sentido, pode-se tentar entender como se organiza, por exemplo, o ativismo político recorrendo a três níveis: macro, meso e micro. O primeiro nível refere-se à modernização societal e à estrutura do Estado (e.g., leis eleitorais, sistema partidário); segundo define as agências de mobilização (e.g., igrejas, partidos, movimentos, média, sindicatos); e o último nível, o micro concretiza-se em duas dimensões que sustentam o ativismo político – recursos (e.g., tempo e competências) e motivação (e.g., interesse político e confiança) (Norris,

2002). As analogias podem ser feitas, através de vários elementos apresentados, com as práticas artísticas comunitárias, destacando-se a importância da reflexão mais ampla sobre a possibilidade de estas serem vistas como configurações não convencionais, de ativismo político, em simultâneo com a sua natureza e ação artística.

Deste modo, perante o confronto com a emergência de novas configurações e contextos, a participação cívica e política necessita de abordagens multidisciplinares, como é o exemplo da perspectiva da qualidade da participação e dos diferentes contributos que mobiliza e cruza, tal como acontece com a proposta desta investigação, que, para além da educação e da intervenção comunitária, acrescenta a visão artística à discussão deste campo.

Seguindo e concretizando a perspectiva multidimensional e multidisciplinar da participação cívica e política, um modelo mais compreensivo, apresentado mais recentemente por Ekman & Amnå (2012), cruza diferentes contributos de ciência política, sistematizando uma proposta orientada para os/as jovens. Esta perspectiva alerta para o facto da dimensão cívica, como estava definida, ser demasiado larga e por isso não permitir diferenciar adequadamente as experiências de participação (Berger, 2009; Ekman & Amnå, 2012). Por outro lado, a definição remetia para uma visão demasiado afunilada, considerando apenas as ações que estivessem orientadas para influenciar resultados políticos nas sociedades (Ekman e Amnå, 2012; Teorell et al., 2007).

Sinteticamente, este modelo procura “capturar basicamente todos os tipos de comportamento político” (Ekman & Amnå, 2012, p. 294). Defende-se, assim, a possibilidade de cruzar formas distintas de participação – ativas/passivas e individuais/coletivas – num *continuum* que vai desde o ativismo ao interesse pessoal em assuntos sociais e políticos, numa configuração, mais ou menos, convencional, e ainda mobilizando as formas participativas individuais e coletivas. Ou seja, é uma visão que integra as múltiplas dimensões envolvidas, às quais se acrescentam os elementos estruturais (e.g., tempo, dinheiro, e competências cívicas), determinantes na participação cívica e política. O modelo complexifica-se ao considerar as predisposições diversas – individual, institucional e nacional – quando se perspectiva a participação cívica e política (Menezes et al., 2012).

O debate sobre a visão da participação como um meio ou como um fim alimenta a controvérsia entre autores/as e abordagens distintas em épocas e campos, também eles distintos (Picciotto, 1992). Esta é uma discussão que também se expande, apesar de existirem elementos comuns e outros específicos, para a dimensão participativa das práticas artísticas comunitárias.

Perante o uso atual generalizado e em “moda” de palavras como, por exemplo, “participação”, “sustentabilidade”, “empoderamento”, “diversidade” e “diálogo” é fundamental entender o porquê dessa tendência e a sua correspondência, em muitos casos, a uma ação absolutamente contraditória ao sentido destas terminologias. Assim, é importante recuperar as premissas subjacentes às mesmas através de uma prática contextualizada que contemple a operação do novo, perspetivando esta postura como a que atua não por “(...) falta de crença nos princípios democráticos, mas por interesse enorme numa mudança crítica e produtiva” (Miessen, 2014, p. 18).

Uma das principais contradições presentes na participação passa por esta tanto poder contribuir para manter e inclusivamente reforçar os poderes instalados de alguns sobre uma maioria; ou, pelo contrário, por estimular e reforçar a participação assente em princípios democráticos, na cidadania, no pensamento crítico e na solidariedade social (Weizman, 2014).

A mobilização da participação, encarando-a como uma “panaceia” dos problemas atuais, pode concorrer, justamente, para enfraquecer o seu real potencial de mudança e resultar na desilusão. Ou seja, perante processos participativos instrumentalizados, em que a manipulação dos/as envolvidos/as é, na maior parte dos casos, subtil e invisibilizada, não garante uma efetiva participação que tenha em consideração e integre as distintas vozes, interesses e motivações. Como também alertou a pedagogia crítica, as práticas participativas, muitas vezes, perpetuam as relações de dominação presentes nas duas partes – grupo dominante e menos privilegiado – sendo a participação construída a partir da visão do primeiro (Ellsworth, 1989).

A forma como a participação é desenvolvida pode criar uma ilusão de liberdade e empoderamento das populações que se confrontam quotidianamente com desigualdades sociais, mantendo, no entanto, as relações opressivas e a necessidade constante de resistência, sobrevivência e desafio destas populações (Chinyowa, 2015). Esta postura tem subjacente uma postura paternalista que desequilibra a relação, por exemplo, entre artistas profissionais e não profissionais, mantendo a perpetuação e valorização apenas de determinadas concepções dominantes de cultura e arte. A este respeito é importante destacar que o entendimento do conceito de “poder” é crucial para a concretização do empoderamento. No entanto, este conceito não tem sido muito considerado nas narrativas sobre a participação, sendo substituídas por reivindicações de artistas, técnicos sociais e educativos, e profissionais sobre o empoderamento das populações com quem trabalham (Chinyowa, 2015).

As “saídas” para as situações são, muitas vezes, impostas e agarradas à ideia da participação como “salvação para todos os males” e/ou “solução para todas as crises”, constituindo-se como soluções aparentes que servem poucos, relativamente ao que seria um interesse coletivo. Fala-se de uma abordagem à participação que evita ao máximo qualquer tipo de tensão e confronto, encarando-o como uma dimensão negativa a abolir e contribuindo para a desvinculação das tomadas de decisão. Traduz-se numa “falsa” participação obcecada por uma narrativa do “sentido do comum”, direcionada para a obediência (voluntária ou forçada) e que apresenta os caminhos como únicos, inevitáveis e fechados ao questionamento. Por isso, o risco de manutenção de objetivos do poder político e económico é real (Weizman, 2014). As soluções da participação, neste sentido, revelam e implementam uma ideia de minorização dos danos, mais do que uma participação implicada numa efetiva mudança, o que levanta dilemas éticos, políticos e artísticos (Weizman, 2014).

Ressalta-se a necessidade de contrariar uma perspetiva da participação assente numa prática que não se resuma à produção de narrativas “sobre” as realidades sociais, mas que avance para uma postura alicerçada no construir essa participação “com” as/os cidadãs/os e a partir das realidades sociais (Cooke & Kothai, 2004; Rahnema, 1992). Neste sentido, é fundamental o desenvolvimento de uma prática que não se limite à

construção de consensos artificiais e que evite a dimensão conflitual da participação (Mouffe, 1999), mas que estimule o dissenso necessário ao processo participativo (Rancière, 1996). Procura-se, deste modo, evitar

(...) práticas sociais, justapondo e confundindo fenómenos mais genuínos - porque relevantes, enquanto efetiva participação - com fenómenos superficiais e consumistas. Ou seja, por detrás de um mesmo tipo de manifestação material, tanto se pode encontrar o seu correspondente conceptual - por exemplo, o elogio de uma capacidade crítica mais alargada - como o seu exato oposto (Costa, 2015, p. 239).

A “tirania da participação” (Cooke & Kothai, 2004) e o “mito repressivo” (Rahnema, 1992) constroem-se em torno de vários fatores que se foram instalando nas realidades ao longo do séc. XX. O primeiro conceito refere-se à situação em que o discurso da participação incorpora um exercício injustificado de poder (Cooke & Kothai, 2004). Apesar do desenvolvimento da participação ser justificado pela agência, sustentabilidade, relevância e tomada de decisão das populações mais marginalizadas, os processos ou meios desenvolvidos podem assumir contornos tirânicos (Chinyowa, 2015). Relativamente ao segundo, remete para “o jargão moderno que usa palavras estereotipadas para apoiar as mais fantasiosas construções que mais não são do que ideias com fins manipuladores” (Rahnema, 1992, p. 116). Este “mito repressivo” atua no espaço de suscetibilidade da participação, afastando-a das suas raízes socioculturais e remetendo-a para como uma “coisa” ou “recurso” disponível para alimentar a economia de mercado (Rahnema, 1992). Alguns exemplos desses aspetos negativos passam por uma valorização exclusiva das práticas relacionais e sociais e as suas interações com a estética, da centralidade da experiência do corpo e o seu impacto na construção de conhecimento e pela ação hegemónica das novas tecnologias, nomeadamente junto das gerações mais novas.

No entanto, uma abordagem à participação, exposta aos riscos do consenso, pode ser contrariada por uma visão situada fora das estruturas existentes, enquanto práticas polifónicas conectadas com as realidades sociais e políticas, que questionam a teoria do consenso (Miessen, 2014; Mouffe, 1999). Destaca-se uma estratégia de fomen-

to das micropolíticas²⁴ da participação na criação artística, assumindo-se o contributo em simultâneo para outras dimensões da existência humana. Sublinha-se aqui a necessidade da existência de outras noções de participação, de clarificação deste conceito e do questionamento da alienação provocada pelos poderes múltiplos instalados. Pelos elementos anteriormente explanados, a dimensão da qualidade dos processos participativos é um caminho a aprofundar como reforço de condições para estes serem efetivos, nomeadamente, quando se abordam as práticas artísticas comunitárias.

2.2. A qualidade da participação

A construção da definição de qualidade é, em si mesma, complexa, polissémica, controversa e inerente a espaços e tempos nas suas dimensões políticas, sociais e culturais específicas, não existindo, por isso uma posição consensual relativa a este constructo (Ferreira, 2006b). Apesar disso, nesta linha de investigação, suportada por contributos de distintos autores, define-se que a participação implica os processos (os condimentos da participação) e os resultados pessoais (maior complexidade de pensamento, disposições para a participação futura, autoeficácia política) e sociais (pluralismo, valorização da diversidade) (Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012; Ferreira & Menezes, 2005). A qualidade da participação é, assim, perspectivada enquanto um conjunto de elementos e dispositivos que permitem reforçar condições para que os processos participativos estejam mais conectados com os fundamentos de pensamento crítico, cidadania e democracia, considerando que nenhum destes três conceitos é universal e inequívoco. Parte-se, assim, do pressuposto, confirmado na investigação

²⁴ Apesar do autor não se ter referido concretamente ao conceito de “micropolítica”, este está intimamente ligado ao de “resistência”, esse sim abordado por Foucault (2003). O autor considerava que as resistências decorrem dos confrontos de práticas sujeitadas às políticas de governo intrínsecas a elementos totalitários e individualizantes do poder derivados da razão do Estado (Foucault, 2003). Fala-se, portanto, de resistências à biopolítica, soberania, disciplina que toma a forma, desde a Reforma, à radicalidade. A análise do poder, enquanto produtor e não apenas como repressor, coloca-lhe a responsabilidade de produzir verdades, modos de vida, espaços e estruturas sociais. Ao considerar o descrito como acontecimentos políticos fala-se do que Guattari e Rolnik (1986) designaram de micropolíticas, como algo que desmistifica o poder, potencia a multiplicidade e duplicidade e revela a forte conexão à vida quotidiana. Para além, do poder se manifestar opressivo, negativo e coercivo, pode também ser positivo e construtivo, produzindo saberes, subjetividades e agenciamentos, por exemplo. A este respeito os autores afirmam que “a questão da micropolítica é a de como reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante” (Guattari & Rolnik, 1986, p. 132-133). Em concreto, neste trabalho, associa-se o conceito de micropolítica à participação, remetendo para estes modos de operar no contexto dos processos participativos, nomeadamente no campo das práticas artísticas comunitárias.

(Azevedo, 2009; Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012; Flanagan, 2004), de que nem todas as experiências de participação são boas, aliás como também sucede nas experiências participativas associadas às práticas artísticas comunitárias, conforme estudos apresentados anteriormente (Cruz, 2015; Suess, 2006).

Assim sendo, as experiências de participação podem permitir, ou não, o desenvolvimento de competências, atitudes e disposições pessoais e sociais nas pessoas (Ferreira, 2006b; Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012; Ferreira & Menezes, 2005; Veiga, 2008). Nesta linha, a investigação tem apontado no sentido de se “(..) assumir que nem todas as experiências de participação promovem atitudes, disposições e comportamentos democráticos nos indivíduos, sendo, aliás, mesmo possível que estimulem a emergência de características antidemocráticas” (Ribeiro, 2014, p. 68).

Parte-se, então, da ideia de que a qualidade não está garantida e que, inclusive, as experiências de participação podem ter impactos negativos, reforçando, por exemplo, estereótipos, conformismo, desconfiança e ceticismo (Coimbra, 2012; Fredricks & Eccles, 2006; Mahoney, 2000; Menezes, 2003). É fundamental conceber estas experiências participativas como oportunidades de desenvolvimento humano, considerando-as como indutoras de transformação, que se manifesta nas complexificações de modos de compreensão, reflexão e ação dos indivíduos, assumindo-se a espontaneidade como um dos elementos da transformação desenvolvimental (Ferreira, 2006b). Recorre-se aos contributos da educação e da psicologia do desenvolvimento para aceder aos elementos fundamentais da qualidade da participação (Ferreira, 2006b; Ferreira, Azevedo & Menezes 2012; Menezes 2003). Várias teorias apontam no sentido da importância das experiências de *role-taking*, interação social e o equilíbrio entre ação e reflexão (Dewey, 1971; Mead, 1934; Piaget, 1941; Vygotsky, 1967), aliás características que assumem centralidade nas teorias psicológicas e pedagógicas e se destacam como significativas na visão de aprendizagem transformadora, como por exemplo o processo de conscientização (e.g. Freire 1979; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1998). São ainda destacados, na promoção do desenvolvimento psicológico, como importantes para estes processos, o conflito cognitivo e as oportunidades de reflexão sobre este (Coimbra, 1991; Sprinthall, 1980).

Gradualmente a ênfase foi, também, colocada na importância da continuidade, do desafio ótimo e da sua relevância para os indivíduos (Sprinthall, 1991), sendo que para este propósito o modelo da educação psicológica deliberada (Sprinthall, 1980, 1991)²⁵ constitui-se como um contributo relevante a considerar. A estes aspetos acrescentou-se a relevância da colaboração e comunidade (Schoenfeld, 2004). O conceito de qualidade da participação mobiliza, ainda, pensadores/as da política (Arendt, 2001; Bobbio, 1995; Walzer, 1995, 2002) que reforçam a ideia da importância do envolvimento emocional e do pluralismo na ação política, distanciando-se do foco exclusivo na dimensão racional (Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012).

É, ainda, de destacar a relevância do desenvolvimento humano ocorrer em contexto e não de forma isolada, sem ligação ao exterior. Ou seja, é crucial a existência de contextos onde se enquadram ações e interações com os/as outros/as, garantindo-se, desta forma, o confronto com a diferença, no sentido de construir significados cognitivos e emocionais para as experiências, tal como acontece na criação teatral (Nicholson, 2013). Aliás, como afirma Ferreira (2006b) é

preciso promover a participação significativa em contextos reais onde os indivíduos se envolvam em interações com outros, em tomada de perspectiva, onde existam condições para a reflexão crítica e integração tanto cognitiva como afetiva da experiência, e se dê forma ao desenvolvimento que transforma (p. 42-43).

Sinteticamente, a qualidade da participação depende do envolvimento com questões significativas da vida real dos indivíduos e a expressão e negociação de pontos de vista distintos. Destaca-se a interação com pessoas diferentes num contexto

²⁵ Este modelo considera as estruturas pessoais e estruturais no desenvolvimento humano, baseando-se em princípios desenvolvimental-ecológicos de ação-em-contexto no processo de construção de mudança e conhecimento (Campos, Costa, & Menezes, 1993). Sprinthall (1991) destaca a relevância nesta proposta do *role-taking* que implica o envolvimento numa situação de vida real; da reflexão crítica e sistemática sobre as experiências; do equilíbrio entre momentos de ação e reflexão; da continuidade das experiências, destacando a importância do “tempo” nas tarefas; e finalmente o apoio e suporte na vivência das experiências. Assim sendo, a presença destes elementos é fundamental para que se possam transformar as experiências reais em contexto, os climas sociais, as redes de apoio e gerar oportunidades de atividades desafiantes (Campos, Costa, & Menezes, 1993). Neste sentido, a ênfase situa-se no carácter analógico da vivência humana e à promoção do desafio com apoio na exploração de outras realidades, procurando-se reunir características de um desafio ótimo, que passa por ajustar o nível da exigência ao momento do indivíduo e da comunidade em que este se integra. Acrescenta-se a este respeito as semelhanças entre a conceção de *role-taking* e de *embodiment*, abordados anteriormente.

plural onde o conflito, disputa e divergência, no sentido produtivo, são apoiados, com a implicação de reforçar o significado pessoal das experiências (Ferreira 2006; Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012; Menezes, 2003).

Um dos grandes desafios que se coloca, hoje, à participação cívica e política, passa pela capacidade que esta pode ter de gerar canais de efetiva comunicação e ação entre as várias formas de democracia representativa e participativa. É importante garantir-se neste processo a (re)invenção do próprio conceito e em simultâneo do poder representativo e institucional, com tendências recentes agravadas de controlo da participação cívica e política dos cidadãos. No contexto desta tese impõe-se a interrogação de qual e como está a ser o contributo das práticas artísticas contemporâneas, especificamente as comunitárias, mobilizando as estratégias específicas que atravessam o território do dissenso (Rancière, 1996) e as micropolíticas da participação. Como afirma Bishop (2011) poderemos estar perante uma realidade em que a participação artística se afirma como uma pré-figuração da participação democrática direta?

2.3. A participação cultural e artística ou a participação nas práticas artísticas comunitárias

Apesar da expressão da dimensão participativa ser nuclear, em geral, nas práticas artísticas contemporâneas, as práticas artísticas comunitárias, por envolverem não profissionais, requerem uma atenção particular. Recuperar-se o conceito de participação cultural, abordado anteriormente, e que neste caso assume um carácter mais específico porque se alarga à dimensão artística. A visão convencional de participação cultural direciona-a para o acesso à fruição cultural, descurando o envolvimento dos/as artistas não profissionais nos modos de produção cultural e artística. Ora, é exatamente neste ponto que as práticas artísticas comunitárias e a forma como, no seu contexto, se experimenta a participação, se diferenciam das demais. Opta-se, assim, no âmbito desta investigação, como já tinha sido referido, pelo conceito de participação cultural e artística.

Alguns autores (Brown et al., 2011; Dupin-Meynard, 2018; Helguera, 2011; Kravagna, 1999; Nardone, 2010) têm vindo a desenvolver diferentes modelos que ensaiam a participação em contextos de criação artística, assente em distintas linguagens, que servem de importantes pontos de partida para esta investigação, no sentido de situar as práticas artísticas comunitárias. Com relativa facilidade se entende a relação de paralelismo entre os modelos apresentados, anteriormente, e os seguintes, que se concretizam num *continuum* entre a não participação, ou uma participação incipiente, até níveis que permitem o acesso à autonomia participativa associada às especificidades da criação artística.

No domínio das artes plásticas, Kravagna (1999) propõe a sistematização de um conjunto de aspetos direcionados para a relação entre artistas profissionais e não profissionais, dimensão na qual se concretiza o processo participativo. A sua proposta permite identificar práticas associadas a níveis distintos consoante a participação de artistas não profissionais contempladas nas mesmas. Num primeiro nível, considera-se o trabalho com artistas não profissionais baseado numa inserção despolitizada do social na experiência artística. Um nível seguinte corresponde a ações baseadas na interação, ou seja, situações idealizadas previamente por artistas profissionais, sem mediação e que tendem a não promover uma articulação produtiva com os membros das comunidades. O último nível corresponde ao que chamou de ação coletiva, no qual se contemplam práticas cuja conceção, desenvolvimento e produção se geram a partir dos contributos das pessoas e/ou dos grupos nas comunidades. É uma visão que se afasta de visões hierárquicas, com objetivos políticos definidos e uma prática participativa implementada. A abordagem deste último nível implica negociar e articular, no sentido da procura de configurações distintas de inclusão, a responsabilidade e compromisso dos/as atores/atrizes envolvidos nestas práticas.

A proposta desenvolvida por Brown e colegas (2011) é mais ambiciosa do que a anterior e apresenta uma escala de participação assente no controlo criativo dos membros das comunidades (cf. Figura 3). O espetro de envolvimento do público²⁶

²⁶ Neste ponto, em particular, destaca-se a crítica, aprofundada anteriormente, a uma conceção paternalista assente num ideal de formação de públicos que se pode traduzir numa tendência de homogeneização espelhada na designação “público”, no singular. Em alternativa, a opção passa por dar foco ao desenvolvimento

que sugere refere-se, nos dois primeiros níveis, a um caráter exclusivamente recetivo, considerando-se aqui o público, no sentido mais convencional, enquanto espectador/recetor de um objeto artístico acabado e não envolvendo a sua expressão criativa. Os três restantes níveis, esses sim, são designados como participação: curatorial, interpretativa e inventiva. Estes níveis estão presentes nos três formatos sugeridos – contributo(s) do público; cocriação e o público como artista. Pela sequência em que estão referidos, o contributo do público associa-se mais ao curatorial, a cocriação à interpretativa e a do público como artista à inventiva. Recorre-se a exemplos concretos: no formato do contributo do público, este é convidado a escolher ou a contribuir para determinados objetos artísticos (e.g., concursos de fotografia, coros virtuais). A cocriação propõe um envolvimento do público numa experiência artística curada por um/a artista profissional. Por fim, na proposta do público como artista, este assume o controlo substancial da experiência artística, ou seja, o foco passa, gradualmente, do resultado artístico para o processo de criação (Brown et al., 2011).



Figura 3. O espectro do envolvimento do público. Traduzido e adaptado de Brown, Novak-Leonard, e Gilbride (2011)

de estratégias eficazes que permitam a concretização do desenvolvimento de públicos, no plural, remetendo para a relevância da sua diversidade e para a afirmação das suas próprias estéticas.

Outro modelo mais recente, construído a partir do anterior, apresenta uma escala de oito níveis de participação de artistas não profissionais nestas práticas, dando um maior enfoque e pormenor à participação de artistas não profissionais nos processos de criação e apresentando inclusivamente conceções que remetem para a codireção e a direção autónoma dos processos criativos. Este modelo organiza-se do seguinte modo:

- público, no sentido exclusivamente recetivo;
- público ativo, envolvimento numa pesquisa aberta com feedback e contributos *online*;
- inspiração, as pessoas contribuem com entrevistas e sugestões que constituem *inputs* para as/os artistas;
- co-dramaturgia, através da coescrita a partir das propostas dos/as participantes;
- experimentação, criação a partir da informação gerada no contexto dos grupos;
- ator/atriz, os/as participantes são assumidos como atores/atrizes tendo influência na representação, mas não nas regras que a determina;
- codiretor/a, os/as participantes passam a influenciar o processo e resultado da criação;
- diretor/a, as/os artistas são totalmente dirigidos/as pelos/as participantes (Dupin-Meynard, 2018).

Nardone (2010) sintetiza as propostas anteriores em três níveis de participação concentrando-se no grau de envolvimento de artistas não profissionais nos processos criativos, desde espetadores/as até a cocriadores/as: (i) nível baixo de participação – implementação do projeto a partir de fora da comunidade, a intervenção é desenvolvida através de artistas profissionais; (ii) nível médio de participação – cocriação entre artistas e comunidades, envolvendo a formação de voluntários/as e agentes chave da comunidade; e (iii) nível alto de participação – cooperação de voluntários/as da comunidade na planificação destas práticas, integrando-se na criação de oficinas e estudos abertos aos/às interessados/as (Nardone, 2010).

Por último, Helguera (2011) acrescenta a dimensão temporal como central às propostas anteriores, remetendo para o facto destas práticas necessitarem de tempo para

o desenvolvimento de um olhar constante sobre a arte, novas experiências, perspectivas e mudanças de opinião. Estas práticas “exigem uma mudança na nossa compreensão do trabalho artístico – uma redefinição da experiência estética como duracional e não imediata” (Kester, 2004, p. 12). Concretizando, Helguera (2011) relaciona a duração com as formas de participação, diferenciando as de curta e longa duração. As de curta duração são subdivididas em: nominais, enquanto espaços onde o/a participante observa o trabalho de forma a refletir sobre ele e sobre si; e direcionadas, onde o/a participante é convidado a fazer uma simples tarefa para completar a obra. As de longa duração incluem as criativas, em que participantes partilham o seu conhecimento perante uma estrutura de trabalho previamente pensada por artistas; e as colaborativas, em que participantes usufruem da liberdade e partilham-na com outros/as, de modo a desenvolver-se uma estrutura e conteúdo da obra, em diálogo e colaboração com artistas.

Fundamentalmente, estes modelos permitem sublinhar a relevância da organização da imensa diversidade de formas de participação nas práticas artísticas comunitárias, que implicam impactos concretos nos distintos níveis de aprofundamento dessas experiências participativas, da satisfação com as mesmas e nos seus efeitos. Na implementação de propostas de participação diversas, a relação entre artistas profissionais e não profissionais surge como uma dimensão recorrente e decisiva, salientando-se a este respeito que a participação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um elemento fundamental no desenvolvimento dos processos criativos (Bishop, 2011).

No campo das práticas artísticas comunitárias, a aplicação do conceito de qualidade da participação é, ainda, pouco explorada. Destaca-se, no entanto, a título de exemplo, a reflexão de Bishop (2012) que levanta questões relativamente a quem participa nestas práticas, com que finalidade e através de que meio estético. Este terreno constitui-se, assim, como um espaço com necessidade de aprofundamento que se pode traduzir num exercício de melhor compreensão dos elementos participativos envolvidos nestas práticas, bem como na forma como estes podem ser potenciados, nomeadamente, pelas especificidades da linguagem teatral. É por este motivo que um dos objetivos desta investigação passa pela identificação das potencialidades e fragilidades destes processos

criativos. Para além disso, procura-se aceder às ligações entre as práticas artísticas comunitárias e a participação cívica e política, respondendo a uma lacuna encontrada na investigação neste campo, conforme abordado anteriormente, em particular nos contextos português e brasileiro.

O ato de inspirar caracteriza este capítulo onde se mobilizaram referências distintas numa procura de encetar diálogos entre elas. A partir destas inspirações e do seu confronto, tentou-se desenvolver a construção de um quadro teórico que permita situar o assunto desta tese.

Situados/as, é, agora, o momento de apresentar a abordagem metodológica que corporiza as questões da presente investigação.



Bonobando
Monomoments
@Hugo Cruz

II ABORDAGEM METODOLÓGICA

(ato de idealizar - planificar a ideia; opções de métodos de trabalho para a criação)

1. Situar metodologicamente a investigação

A investigação, tendo em conta a sua diversidade, organiza-se segundo paradigmas, objetivos, abordagens e procedimentos. O seu desenho parte da definição de pressupostos filosóficos para clarificar os objetivos da investigação, definindo-se as estratégias e os procedimentos mais coerentes, que se socorrem dos métodos e técnicas de recolha e de análise dados e da escrita científica (Amado, 2013; Creswell, 2003; Holden & Lynch, 2004).

A presente investigação coloca em tensão paradigmas epistemológicos, formas de abordar as realidades e de construir conhecimento, característicos dos campos da arte e da educação. Um dos seus desafios passou pelo confronto com estas diferenças, colocando-as em diálogo sobre um mesmo fenómeno em estudo e densificando a sua interpretação – daí a opção pelos métodos mistos, com abordagens qualitativa e quantitativa, que expressam esta diversidade de perspetivas.

É importante localizar o desenho metodológico teoricamente, relacionando-o intimamente com os contextos, os/as participantes e o fenómeno em estudo, atravessado pelas dimensões tempo e espaço. Esta investigação situa-se entre os paradigmas interpretativo-simbólico-hermenêutico-fenomenológico e o paradigma crítico, afastando-se de uma abordagem hipotético-dedutiva. Cada um destes paradigmas tem uma conceção estabilizada sobre os sujeitos e os fenómenos em estudo e as relações que se estabelecem entre as duas dimensões (Sarmiento, 2003).

O posicionamento desta abordagem metodológica afasta-se de uma preocupação persistente com a generalização de resultados (paradigma hipotético-dedutivo). Por outro lado, foca-se mais nos significados das interações humanas e da vida social, ou seja, de pessoas comuns em situações particulares – paradigma interpretativo-simbólico-hermenêutico-fenomenológico (Bogdan & Biklen, 1994) - , aos quais se acrescenta

uma preocupação política e reflexiva orientada para a mudança social - paradigma crítico (Amado, 2013; Cohen, Manion, & Morrison 2000; Mertens, 2010; Morgado, 2012).

Uma visão interpretativa considera os indivíduos como produtores ativos de realidade social, ou seja, os sujeitos envolvidos nos estudos não são perspetivados como recetáculos passivos da realidade, antes pelo contrário, valoriza-se a sua contribuição na construção dessa realidade. Deste ponto de vista, faz sentido que os dados da investigação sejam acedidos nos contextos de vida privilegiados dos/as participantes onde se desenvolvem os fenómenos sociais em estudo, neste caso concreto, no terreno das práticas artísticas comunitárias (Creswell, 1998). Os procedimentos hermenêuticos que caracterizam este paradigma são, essencialmente, provenientes das visões sociológica, antropológica e filosófica. Estas visões, produzidas em reação ao positivismo, focado na explicação e possibilidades de verificação, são, em alternativa, centradas na compreensão e interpretação dos fenómenos sociais.

O paradigma crítico, baseado na teoria crítica de Frankfurt (Adorno, 1970; Benjamin, 2017; Horkheimer, 1975), tem em comum com o paradigma interpretativo-simbólico-hermenêutico-fenomenológico a perspetiva do mundo assente na forma nominalista, pós-positivista, voluntarista e ideográfica (Afonso, 2005). No entanto, tenta ir além da visão interpretativa no sentido de compreender as rápidas transformações sociais a partir das relações existentes entre valor, interesse e ação. Considera-se, assim, como uma postura de resistência, destacando as componentes política e ideológica baseadas na emancipação do sujeito.

No campo da arte, a problematização em torno das questões metodológicas, nos últimos anos, tem sido intensa. Esta discussão tem contribuído para a afirmação de um campo específico de produção de conhecimento com características comuns a outras áreas, nomeadamente as ciências sociais e humanas, mas também com particularidades que remetem para a investigação artística. Este posicionamento questiona a organização das disciplinas e de algumas visões mais tradicionais de produção de conhecimento assentes numa espécie de “regimes de verdade” (Foucault, 1980). A este propósito e a título de exemplo, apresentam-se três possibilidades diferentes de diálogo entre a

investigação e o fazer artístico:

- “investigação baseada nas artes”, que propõe uma rutura relativamente às formas tradicionais de fazer “falar” as realidades e considera que existem outras alternativas, nomeadamente formas artísticas, de “dar conta” dessas mesmas realidades; sinteticamente, a investigação acontece suportada no desenvolvimento de métodos artísticos, configurados numa prática artística experimental, sendo que este tipo de investigação tem-se estabelecido, particularmente na área da educação (Chapman & Sawchuk, 2012; Hernández, 2008);
- “investigação artística” é uma das definições mais controversas, considerando-se que a prática artística pode ser reconhecida, em si mesma, como uma prática de investigação. Neste caso, a indagação acontece no desenvolvimento do processo criativo, constituindo-se este como uma possibilidade de investigação qualitativa alternativa (Chapman & Sawchuk, 2012; Huss & Cwikel, 2005; Huss, Kaufman, Avgar, & Shouker, 2015; Sullivan, 2004). Esta proposta de investigação tem como base elementos artísticos e estéticos com a intenção de aceder a outras formas de olhar e de representar as experiências e de tentar convocar aquilo de que não se fala (Eisner, 2006);
- utilização de métodos comuns às artes e às ciências sociais e humanas para reconhecer evidências, sendo de destacar a observação, mais concretamente, a participante. Nesta linha, os processos interpretativos mobilizados são similares, assumindo perspetivas fenomenológicas, hermenêuticas e heurísticas (Hernández, 2008).

A presente investigação, mais próxima da última possibilidade, procurou no seu percurso não perder de vista um dos seus grandes desafios – um diálogo vivo entre as visões extremadas e pré-concebidas da cognição científica vs. da imaginação artística e/ou, em espelho, da imaginação científica vs. da cognição artística. Para isso, procurou-se, com base numa postura de comunicação aberta entre prática e teoria, explorar a polimorfia de alternativas às dicotomias tradicionais de organização das realidades sociais.

2. Objetivos, questões e desenho da investigação

Situada a investigação, do ponto de vista dos seus paradigmas, é fundamental definir as suas principais questões, que se formulam da seguinte forma:

- Quais são as dinâmicas presentes nos processos de criação coletiva, nomeadamente teatrais, que garantem uma efetiva participação dos/as envolvidos/as e definem as práticas artísticas comunitárias?
- No contexto das práticas artísticas comunitárias, como se desenvolvem os processos criativos e, mais concretamente, quais são as suas principais potencialidades e fragilidades?
- Quais as ligações existentes entre as práticas artísticas comunitárias e a participação cívica e política relativamente aos/às artistas não profissionais envolvidos nestes processos criativos?

A partir das três questões definidas, elencam-se os principais objetivos estruturados em torno desta investigação:

- identificar e discutir as dinâmicas fundamentais para o desenvolvimento de processos artísticos de criação coletiva, em particular em teatro, no contexto das práticas artísticas comunitárias;
- identificar e discutir aspetos que se constituem como potencialidades e fragilidades no desenvolvimento de processos de criação artística teatral com base coletiva, recorrendo ao estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil;
- desenvolver e aprofundar o estudo da relação entre a participação cívica e política e este tipo de experiências estéticas;
- identificar e potenciar contributos que possam influenciar a definição de políticas públicas intersectoriais nas áreas cultural, social e educacional, concretizando a ligação essencial entre a investigação e os contextos reais de vida.

Para a concretização das questões e objetivos definidos, esta investigação desenhou-se suportada num corpo central que implicou a realização de três estudos com

características distintas, mas complementares. Os métodos e técnicas mistas mobilizados para a recolha e análise de dados encontram-se sistematizados e relacionados na Figura 4, que se segue e que representa o desenho global desta investigação.

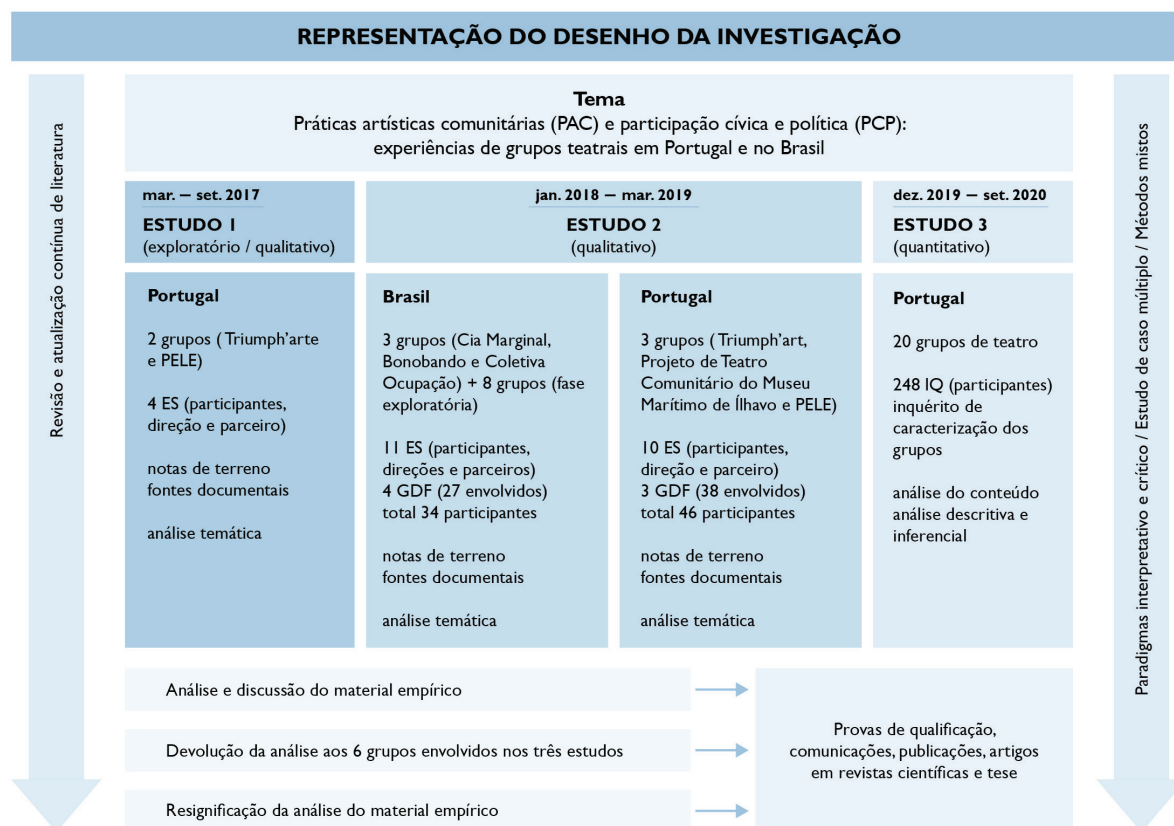


Figura 4. Representação do desenho da investigação

O estudo 1, de carácter exploratório e qualitativo, desenvolvido entre fevereiro e junho de 2017, contemplou a construção dos guiões das entrevistas e o seu desenvolvimento com artistas não profissionais, diretor/a (artista profissional) e parceiro/a de dois grupos portugueses (cf. Apêndice 1). O desenvolvimento de um total de quatro entrevistas permitiu, numa lógica exploratória, a adequação dos guiões, no que se refere à clarificação de questões de linguagem e temas a explorar. Nesta linha, foram, ainda, produzidas notas de terreno referentes a ensaios e espetáculos dos grupos Triumph'arte e PELE, que se encontravam, nesse momento, em finalização de processos criativos. Tendo em conta que o investigador era um dos diretores artísticos do projeto em desenvolvimento pelo primeiro grupo, foram mobilizados elementos da autoetnografia. Perspetivou-se, desta forma, a produção de dados assente na auto-observação e dimensão reflexiva num contexto de trabalho e de escrita etnográfica,

conectando aspetos pessoais do investigador com significados mais amplos sociais, políticos e culturais (Maréchal, 2010).

No âmbito do estudo 2, com abordagem dupla nos contextos português e brasileiro, foram realizadas onze entrevistas semiestruturadas a artistas não profissionais, profissionais e parceiros de três grupos no Brasil (Apêndice 2). Relativamente aos três grupos portugueses, realizaram-se dez entrevistas semiestruturadas aos/às mesmos/as interlocutores/as (Apêndice 3). As entrevistas tiveram uma média de duração de cinquenta minutos tendo sido, numa fase posterior, transcritas. Foram, também, dinamizados quatro grupos focais no contexto brasileiro e três no contexto português, referentes aos mesmos grupos teatrais, com uma média de duração de uma hora e vinte minutos. Para além disso, foram produzidas notas de terreno em diferentes momentos e contempladas fontes de material diverso, textual e visual, relacionado com os grupos (e.g., sites, redes sociais, programas de espetáculos, publicações, artigos, vídeos e fotografias)¹ (Apêndice 4). O estudo 2 realizou-se no Brasil entre janeiro e julho de 2018 e em Portugal entre novembro de 2018 e junho de 2019. No conjunto, nos dois países, participaram 6 grupos, 34 participantes no Brasil e 46 em Portugal, num total de 80 pessoas envolvidas no processo investigativo. Neste âmbito, foram desenvolvidos 7 grupos focais e 22 entrevistas semiestruturadas.

O estudo 3, desenvolvido entre novembro de 2019 e fevereiro de 2020, contemplou a construção do questionário baseado nos estudos 1 e 2, na revisão da literatura, na experiência profissional do investigador e noutros questionários validados. Ainda neste estudo, foi desenvolvido um breve inquérito direcionado a cada grupo participante, contemplando as dimensões seguintes: designação, breve descrição,

¹ O investigador, numa abordagem exploratória, teve encontros, fez visitas, assistiu a espetáculos e ensaios de grupos com ações próximas às práticas artísticas comunitárias nos dois países. No contexto brasileiro, os grupos envolvidos nesta primeira abordagem foram os seguintes: Grupo Atiro, Coletivo Peneira, Teatro da Lage, Grupo Código e Cia do Invisível (Rio de Janeiro); Estopô Balaio, Cia. de Teatro de Heliópolis e Pombas Urbanas (São Paulo). Esta fase permitiu uma aproximação global a esta área de ação e pensamento no Brasil, que serviu como base para a opção pelos três grupos a estudar (Cia Marginal, Bonobando e Coletiva Ocupação). No período de tempo passado no Brasil, foi, ainda, fundamental a integração do investigador nas atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Unidade Curricular “Arte e política da cena” e no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena da Universidade Federal do Rio de Janeiro, assim como a sua participação em seminários e congressos enquanto público e orador.

objetivos, ano de origem, configuração atual, número de elementos, comunidades envolvidas, entidade promotora (caso existisse), posicionamento relativo à sua ação ser considerada como prática artística comunitária e a sua justificação e, ainda, indicação de fontes de informação extra sobre o grupo que considerassem relevantes (Apêndice 5). Este inquérito teve como objetivo construir uma caracterização destes grupos e sistematizar esta informação (Apêndice 6). Para além, da análise desta informação, este estudo contemplou, também, a análise descritiva e inferencial relativa aos inquéritos por questionário.

Após a análise do material empírico dos três estudos, avançou-se para a fase de ressignificação dos dados. Os estudos foram, transversalmente, acompanhados da escrita e submissão de artigos, assim como da participação em seminários e congressos nacionais e internacionais.

Globalmente, esta investigação foi atravessada, do ponto de vista metodológico, por uma preocupação constante de mobilização da diversidade de vozes sobre o tema. Para isso, foi explorada a dimensão participativa com a intenção de que fossem trazidas, o mais possível, as experiências autênticas dos/as participantes para a investigação, desafiando-a e questionando-a, desta forma, continuamente (Winter, 1998). Esta preocupação foi melhor concretizada em alguns momentos como, por exemplo, na fase da ressignificação do material empírico, e complementada por uma posição de participação moderada da parte do investigador. Procurou-se, assim, uma

prática de interpretação envolvendo intérprete e interpretante numa intersubjetividade em busca de um acordo que não envolve prioritariamente a comunidade legítima dos intérpretes (a comunidade científica), a praxeologia da tradução subentende um tradutor capaz de recriar, capaz de inventar uma linguagem que, não seja apenas sua, mas que realize também um entendimento entre linguagens diferentes, isto é, um tradutor que seja capaz de, ao assimilar, elementos estranhos, desenvolver o seu próprio sistema linguístico (Correia, 1998, p. 187).

3. O estudo de caso múltiplo

Partindo da natureza, configurações e dinâmicas das práticas artísticas comunitárias, a opção pelo estudo de caso, especificamente múltiplo, concretizou-se como a mais ajustada ao fenómeno em estudo. Esta escolha permitiu focar na definição clara de objetivos de investigação num terreno em que as fronteiras em termos de tempo eventos e processos não são precisas. Em simultâneo, abriu-se espaço para o aprofundamento de uma análise que privilegiou uma maior profundidade do que abrangência ou amplitude, numa primeira fase, que incluiu o estudo 1 e 2 (Coutinho & Chaves, 2002; Morgado, 2012). Esta primeira fase da investigação, assente na reflexividade e num equilíbrio entre rigor e criatividade, informou o estudo 3 que, por sua vez, permitiu alargar o número de grupos e de participantes, sendo de carácter mais extensivo (Pyett, 2003).

O estudo de caso é, segundo Morgado (2012), “uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento durante um período de tempo prolongado” (p. 57). Segue uma sequência que implica uma fase exploratória, a recolha de dados, o desenvolvimento de uma visão interpretativa sobre os mesmos que corresponde à sua análise centrada no caso, o que implica trabalho de campo e de escrita, numa lógica de divulgação dos resultados (Amado, 2013; Morgado, 2012). É uma abordagem apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre a mesma e focando-se mais no processo e na sua compreensão e menos no resultado, na previsão e no controlo (Patton, 1990). Destacam-se como os seus principais elementos uma visão holística e empírica que se suporta essencialmente na observação, numa ideia de menor intervenção possível do investigador, privilegiando a sua presença numa ótica naturalista (Creswell, 1998).

Esta investigação considera-se como um estudo de caso múltiplo ou estudo de casos coletivo, na medida em que se centra em diferentes casos, o que permite uma maior abrangência e diversidade, tendo em conta contextos muito distintos como Portugal

e Brasil. Definiram-se diferentes casos, com participantes e contextos diferentes, assumindo-se, no entanto, um objeto comum nos três estudos – as práticas artísticas comunitárias (Strauss & Corbin, 2008; Yin, 2001). Tentou evitar-se o risco de desfoque da investigação, através da definição antecipada e clara dos fenómenos em estudo e dos contextos do seu desenvolvimento, embora com alguma dificuldade, dada a instabilidade de organização e funcionamento destes grupos de teatro. No entanto, sublinha-se a potencialidade da riqueza e diversidade trazidas para a investigação pelos múltiplos casos e perspetivas estudadas. Este aspeto encontrou, da parte do investigador, sempre que necessário, a concretização dos ajustes propostos pelas realidades ao desenho da investigação inicial.

Outra característica importante do estudo de caso é que sublinha a relevância do processo de triangulação, permitindo o cruzamento de dados provenientes do uso de diferentes técnicas. Esta ação permite “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída. Por outro lado, pretende-se identificar significados complementares ou alternativos que deem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo” (Afonso, 2005, p. 73). A este respeito é importante destacar que se procurou seguir uma visão de triangulação baseada na metáfora do cristal, assumindo-se a possibilidade dos seus múltiplos reflexos e potenciando o acesso a aspetos distintos de uma mesma realidade (Denzin & Lincoln, 2005). A ênfase dada nesta investigação à pluralidade na recolha e análise de dados teve como intenção desenvolver conclusões sustentadas, credíveis e valoradas (DeCuir-Gunby & Schutz, 2017; Maxwell, 2005). A opção, mais abrangente, pelo estudo de caso abriu, assim, espaço para a definição de métodos mistos no desenho global desta investigação.

4. Métodos mistos: o encontro educação-arte e qualitativo-quantitativo

A definição da utilização de métodos mistos torna-se perceptível remetendo para a hibrididade, complexidade e multidimensionalidade do campo das práticas artísticas comunitárias que convoca as dimensões artística e educativa, que remetem, por sua vez, para modos de pensar e fazer específicos, embora apresentando elementos comuns.

Partindo do pressuposto de que toda a investigação é interpretativa e que existe um leque imenso de abordagens metodológicas, a divisão rígida que separa investigação qualitativa e quantitativa limita a leitura do mundo, que se pretende complexa e diversa (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Segundo estes mesmos autores, os métodos mistos apresentam um conjunto de características relevantes que se procurou ativar no desenho desta investigação, a saber:

- complementaridade – o objetivo é procurar a clarificação dos dados através de métodos diversos, como se pretendeu fazer, cruzando os dados de 3 estudos, com formatos distintos, na produção das conclusões finais;
- desenvolvimento – são utilizados resultados acedidos através de um método para informar o outro; como aconteceu com os dados do estudo 1 (e.g., notas de terreno e entrevistas exploratórias) relativamente ao estudo 2 (e.g., entrevistas e grupos focais) e, por fim, estes dois que informaram o estudo 3 (e.g., inquérito por questionário);
- expansão – permite um maior alcance e divulgação de investigação com base em diferentes métodos, como se concretizou, por exemplo, com a submissão de artigos a revistas científicas com focos distintos, na arte e/ou educação e/ou com abordagens quantitativa e/ou qualitativa (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007).

Acrescenta-se mais um aspeto, sublinhado por DeCuir-Gunby e Schutz (2017), a iniciação ou triangulação, que potenciou a possibilidade de fazer emergir novos conceitos e relações entre estes, que permitiram (re)situar a área em estudo, como parece ter sucedido, por exemplo, com as relações entre os conceitos de conceções de teatro, práticas artísticas comunitárias, participação cívica e política, democratização e democracia cultural. A triangulação desenvolveu-se entre as fontes, métodos, perspetivas teóricas e distintos/as participantes, garantindo-se a validação assente, igualmente, no rigor da definição de quem participou na amostra, recolha e análise de dados (Pyett, 2003; Yin, 2009).

Concluindo, perante a natureza das práticas artísticas comunitárias, optou-se por uma perspectiva de “pluralismo metodológico” (Barker & Pistrang, 2005), segundo a qual se acede, analisa e cruza, integrando e relacionando, os dados quantitativos e qualitativos, em diferentes fases de uma mesma investigação (Creswell, 2003). No presente caso foi possível cruzar distintas estratégias/métodos de recolha de dados, com enfoque qualitativo (e.g., entrevistas, grupos focais e observação participante) e quantitativo (e.g., inquérito por questionário) de forma complementar, na exploração do estudo de um fenómeno complexo e multidimensional.

4.1. A abordagem qualitativa

A opção pela perspectiva qualitativa, nesta investigação, emerge e consolida-se no contexto de uma afirmação associada ao paradigma interpretativo-simbólico-hermenêutico-fenomenológico. Ou seja, os princípios deste desenho da investigação são múltiplos e interligados, cruzando abordagens mais tradicionais e inovadoras com diferentes proveniências (Denzin & Lincoln, 2005) e focando-se, essencialmente, na relevância dada ao estudo dos quotidianos, dos indivíduos e das suas relações. Esta perspectiva ganhou o seu espaço a partir do fim do séc. XIX, destacando-se pela importância dada, não tanto às causas, mas antes ao interesse em perceber os significados que acontecimentos e relações têm para pessoas comuns em situações particulares (Bogdan & Biklen, 1994).

Inicialmente associada às ciências sociais e humanas, a abordagem qualitativa é hoje transversal a outras áreas disciplinares. Se, por um lado, se sublinha a sua fragilidade na diversidade, intensidade e subjetividade é, também, nessas características que se podem encontrar as suas mais valias. O conceito de validade desta abordagem está relacionado com os aspetos de compreensão, representação e explicação de quem investiga (Pyett, 2003). Apesar de ser possível quantificar alguns dados qualitativos, genericamente, a sua análise é baseada na interpretação, codificação e organização dos dados, ou seja, na conceptualização e redução dos dados e na construção de categorias e de relações entre elas, de forma prepositiva (Strauss & Corbin, 2008). Esta abordagem foi concretizada nesta investigação nas técnicas de recolha e análise de dados que de seguida são explicitadas.

4.1.1. Entrevistas semiestruturadas e grupos focais

As entrevistas desenvolvidas no contexto desta investigação seguiram uma perspetiva compreensiva e, neste sentido, os seus guiões contemplaram perguntas abertas. Esta abordagem permitiu a emergência de respostas de “baixo para cima”, ou seja, privilegiando a construção de teoria a partir dos dados do terreno, deixando-os “falar” continuamente com a teoria (Creswell, 1998). As entrevistas constituíram-se como momentos mais próximos de um diálogo recíproco, com o devido espaço para a espontaneidade, tanto da parte de quem perguntava como de quem respondia (Ferreira, 2014). A opção por esta técnica permitiu o acesso e aprofundamento das subjetividades inerentes às visões dos/as diferentes participantes na investigação. A forma como se desenvolveram baseou-se numa dupla visão, integrando dedução e indução (Flick, 1998).

As entrevistas decorreram com o ambiente necessário à relação e empatia, não se prendendo apenas nas questões instrumentais, mas abrindo-se, também, a aspetos implícitos que as complementaram e que remetem para os contextos distintos onde as entrevistas decorreram e as idiossincrasias dos/as participantes. A riqueza das respostas encontradas, as suas subjetividades, o não verbal, assim como a possibilidade de, no momento, o investigador clarificar respostas ou reformular perguntas, são algumas das mais valias desta técnica, se comparada, por exemplo, com o inquérito por questionário (Foddy, 1996). Por isso, a complementaridade entre esta técnica e o questionário tenha sido fundamental, ao recorrer, a outras características deste último, como por exemplo, a possibilidade de chegar a mais indivíduos.

Os guiões definitivos das entrevistas foram reconstruídos com base na revisão da literatura e na sua experimentação com distintos participantes no estudo 1, de carácter exploratório (Apêndice 7). Foram, ainda, considerados elementos como o tamanho adequado dos guiões, o tempo médio que as pessoas demorariam para responder, assim como, a utilização de uma linguagem clara, direta e perceptível. Os guiões desdobram-se em três, isto é, dirigidos a artistas não profissionais nos grupos teatrais, diretores/as desses mesmos grupos (artistas profissionais) e seus parceiros. As entrevistas a estes diferentes protagonistas tiveram como objetivo cruzar as suas perspetivas relativas a um

mesmo fenómeno, vivido em papéis distintos, que se traduziram como complementares na análise dos dados. Os diferentes guiões abordaram, no entanto, os mesmos temas, levando em conta as diferentes experiências de cada um dos/as entrevistados/as relativamente aos grupos em questão. Foi, ainda, desenvolvida uma versão posterior para os grupos brasileiros com adequações contextuais e linguísticas.

Após um momento inicial de legitimação da entrevista e motivação da pessoa entrevistada, assim como a assinatura mútua do consentimento informado (Apêndice 8), os temas abordados nos distintos guiões foram os indicados na Tabela 1.

Tabela 1. *Sistematização dos temas abordados nas entrevistas a artistas não profissionais, profissionais e parceiros.*

1. dados biográficos	género, idade, estado civil, escolaridade, profissão, naturalidade.
2. conceções de teatro	primeira memória de teatro, há quanto tempo faz teatro, definição de teatro, relação com o grupo, diferenças entre o teatro que faz e o que conhecia, identificação de mudanças relacionadas com a participação no grupo de teatro.
3. processos de criação teatral	como é um processo de criação, aspetos fundamentais, momento-chave, fragilidades, potencialidades e soluções para os impasses que surgem.
4. participação cívica e política	definição de participação, formas e contextos de participação na comunidade, relação da participação na comunidade com o grupo de teatro.
5. relação entre teatro e participação cívica e política	qual a ligação entre teatro e participação cívica e política, exemplos concretos a partir da experiência do grupo.

Salienta-se que a estes temas foi acrescentado um último ponto, para que os/as participantes pudessem colocar uma pergunta que achassem relevante para a investigação e que não tivesse sido colocada, reforçando, assim, a dimensão participativa. Desta forma, foi possível uma troca de papéis, sublinhando-se a apresentação do que os/as participantes consideravam ser o mais relevante e que poderia não estar contemplado pelo investigador, necessariamente, por apresentar uma visão específica da realidade em causa. O mesmo procedimento foi, também, introduzido no final dos grupos focais.

Os temas construídos procuraram concretizar os objetivos definidos para a realização das entrevistas e que se sintetizam da seguinte forma: (a) legitimar a entrevista e motivar a/o entrevistada/o; (b) aceder a informação fundamental que permita

caracterizar os/as entrevistados/as, nomeadamente no que se refere à integração e participação no grupo; (c) aceder à relação que a/o entrevistada/o tem com a dimensão cultural da vida e especificamente com a linguagem teatral, assim como eventuais efeitos percebidos nos seus comportamentos (participação cultural); (d) aceder à primeira memória relacionada com o teatro; (e) identificar o início da relação com o teatro e com o grupo que integra; (f) identificar a perceção que a/o entrevistada/o tem de teatro e do seu papel do ponto de vista individual, artístico e social; (g) clarificar diferentes formas de fazer e de apresentar teatro; (h) identificar a perceção que a/o entrevistada/o tem acerca do desenvolvimento de características pessoais e sociais (e.g., análise crítica da realidade, autorreflexão, criação coletiva, tomada de decisão) neste tipo de processos; (i) aceder à perceção que o/a entrevistado/a tem de um processo de criação teatral e do que este envolve globalmente; (j) identificar os principais obstáculos e potencialidades de um processo desta natureza; (k) identificar as principais motivações e expectativas para a participação nestes processos; (l) aceder à perceção que a/o entrevistada/o tem sobre o espetáculo no contexto global do processo de criação; (m) qual a noção que o/a entrevistado/a tem acerca da participação cívica e política, o que é e como a concretiza na sua comunidade; (n) aceder a outras atividades comunitárias que desenvolve e desde quando o faz; (o) clarificar a relação da sua participação específica no grupo em que está integrado e a participação cívica e política; (p) identificar se o/a entrevistado/a estabelece ou não alguma relação entre a participação cívica e política e o teatro; (q) concretizar a relação entre participação cívica e política e o teatro; e (r) dar oportunidade ao/à entrevistado/a de acrescentar alguns dados relevantes para a investigação que não tenham emergido ao longo do tempo da entrevista.

Foi utilizado como despoletador da entrevista um objeto solicitado previamente a cada um dos/as participantes no sentido de iniciar o diálogo. A solicitação consistia em escolher um objeto e/ou foto/vídeo que sintetizasse a sua participação no grupo teatral. As entrevistas realizaram-se nos mais variados contextos de vida dos participantes (e.g., cafés, praças, casas, trabalhos, universidades, espaços de ensaio) indo ao encontro do que era o mais ágil, fácil e acessível para cada um/a deles/as. Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente com gravação áudio, exceto uma delas, que foi realizada via *online*.

Por seu lado, os grupos focais permitiram explorar a informação produzida a partir da interação dos elementos de um grupo, num processo bidirecional de influência entre investigador e participantes (Krueger & Casey, 2000; Tonkiss, 2004). No caso da presente investigação, estes grupos de discussão foram responsáveis por informação distinta relativamente às entrevistas, reforçando-se o sentido de complementaridade, através de uma visão triangulada, baseada em estratégias investigativas distintas. Tal deveu-se às dinâmicas próprias estabelecidas no contexto destes grupos focais que se diferenciam das abordagens individuais, assumindo um carácter eminentemente participativo e destacando a produção de discurso do grupo e não apenas do indivíduo, em consonância com a realidade em estudo (Hennessy & Heary, 2005). Ou seja, no contexto grupal, natural e com a sua própria rotina e padrões de relação estabelecidos, por exemplo, entre artistas não profissionais e profissionais, a interação com o investigador pode ser distinta do que na relação individual no ambiente de entrevista. Esta diferença permitiu o acesso a outro tipo de dados. De salientar, ainda, que estes grupos se desenvolveram segundo o princípio de relação colaborativa e informal, numa disposição em círculo, num processo de influência mútua investigador-participantes, privilegiando como espaços de realização os contextos de vida dos/as integrantes dos grupos (Williams & Katz, 2001).

Num primeiro momento, foi apresentado um conjunto de fotografias com o propósito de despoletar a discussão (Apêndice 9). Estas fotografias foram selecionadas por remeterem para espetáculos representativos do percurso dos grupos e para espaços associados às comunidades de origem dos mesmos. Os temas das entrevistas, apresentados anteriormente, serviram de base para a sua melhoria e adequação dos pontos de partida incluídos no guião dos grupos focais (Apêndice 10), realizados depois das entrevistas, e que se resumem nos seguintes: (a) o que é o teatro; (b) porque fazem teatro; (c) como descrevem sinteticamente um processo de criação teatral; (d) quais as principais fragilidades e potencialidades de um processo de criação teatral; (e) quais as mudanças relacionadas com a participação no grupo de teatro; (f) existe alguma relação entre teatro e participação; (g) o que é a participação.

4.1.2. A observação participante e as notas de terreno

A recolha de material empírico teve a observação participante como uma das suas aliadas, considerando a prática experimental inerente à criação teatral. Assumindo-se como uma das técnicas centrais do método etnográfico, a observação foi essencial para a produção de notas de terreno, principalmente, no contexto dos estudos 1 e 2.

A observação participante permitiu, através da presença nos contextos de atuação dos grupos, a descrição das atividades segundo o olhar do investigador e para além das visões dos participantes. Este aspeto não invalidou que este tenha sido um registo “multivocal”; antes, pelo contrário, teve em conta e integrou formas de agir de diferentes pessoas (Salgado, 2015). A “descrição densa” (Geertz, 1993), que contém significados e comportamentos dos/as participantes, implicou uma procura do ponto de vista do investigador em constante articulação com os dos/as “outros/as”, sem se tentar ser o/a outro/a (Neves, 2008). É um processo que, na definição clássica da etnografia, se considera “estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho” (Geertz, 1989, p.17). A aproximação cognitiva e afetiva foi central neste processo, mantendo-se este trabalho numa fronteira constante entre o “fora” e o “dentro” (Salgado, 2016). A observação participante colocou o investigador na interação com os/as participantes, sendo importante o fazer “com” e “entre” o grupo (Salgado, 2015). A escrita permitiu o distanciamento face ao que foi observado, num exercício transversal do estar “dentro” e “fora” e tentando reproduzir as dimensões descritiva, teórico-metodológica e pessoal presentes (Neves, 2008). Para isso, foi determinante que o investigador não fosse perspetivado como aquele que assistia, mas como alguém que também se envolvia neste tipo de práticas.

A observação participante foi construída com base nas questões de investigação, mas manteve-se sempre aberta a reformulações perante as realidades encontradas, obrigando a uma constante adaptação. Neste processo, foram fundamentais os contactos no terreno com os seis grupos e com pessoas chave nos circuitos das práticas artísticas comunitárias. A adequação dos grupos selecionados relativamente aos objetivos da investigação nem sempre foi fácil, o que obrigou à sua flexibilização, assim como à familiaridade e segurança dos contextos, que assumiram contornos distintos em Portugal e no Brasil (Angrosino, 2012).

A recolha empírica desenvolveu-se em diversos contextos, eminentemente comunitários (e.g., ensaios, apresentações públicas, discussões após espetáculos com o público, participação dos elementos dos grupos em aulas e conferências). Para além destes, relacionados diretamente com a criação teatral, destacam-se, também, espaços de vivência quotidiana, como bares, cafés, associações, praças e rodas de samba. Este trabalho sugeriu uma imersão nos quotidianos dos/as participantes e grupos em estudo, partilhando espaços e momentos mais e menos formais (Priest, 1998). Na observação direta de carácter naturalista e sistemático, o investigador recorreu a registos fotográfico e vídeo, assim como à escrita das suas impressões, sentimentos, ideias recorrentes e primeiras interpretações (Amado & Silva, 2014; Neves, 2008).

4.1.3. As diversas fontes documentais

Esta investigação foi, ainda, informada por diversas fontes documentais relacionadas com os percursos dos grupos. Apesar de alguns deles, pelas suas características de informalidade, não terem arquivos organizados, foi possível ter acesso a alguns materiais relevantes para contextualizar a sua ação. Para além dos sites e redes sociais, foi possível aceder a programas, textos, fotografias e vídeos de espetáculos, e publicações diversas, nomeadamente académicas (Anexo 1). Estas fontes, não só de conteúdo escrito, mas também visual, permitiram aceder a outras dimensões, como, por exemplo, às opções estéticas dos grupos, de difícil acesso através das narrativas dos/as participantes, servindo de complemento à observação participante.

A estas fontes juntou-se material de enquadramento legislativo e teórico que sustenta políticas públicas culturais, sociais e educativas nos dois países, mas também relativo a outros contextos internacionais, com base na revisão da literatura. As fontes foram analisadas de forma transversal na investigação e, a partir daí, foram identificadas recorrências nas dinâmicas organizativas e criativas dos diferentes grupos envolvidos, servindo, também, para a readaptação de métodos e de técnicas de recolha de dados, para além da produção das reflexões finais desta investigação.

4.1.4. A ressignificação dos dados

Perspetivando a participação como um conceito central nesta investigação, as preocupações das abordagens metodológicas contempladas nos diferentes estudos foram constantes, no sentido de garantir elementos participativos na relação dos/as envolvidos/as com os processos investigativos. Em particular, na última fase da investigação, após o desenvolvimento dos estudos e da produção de reflexões finais preliminares, esta intenção foi aprofundada dando origem a um espaço de ressignificação dos dados. Ou seja, foram devolvidos aos/às participantes dos estudos qualitativos (no total 20), com os/as quais se estabeleceu uma relação de maior proximidade, uma primeira construção de dez reflexões finais propostas para esta investigação. O documento que se construiu com esta informação, tendo em conta que esta etapa se desenvolveu durante a fase de confinamento despoletado pelo COVID-19, foi enviado via *e-mail* e redes sociais e acompanhado de contacto personalizado (Apêndice 11). As respostas de 16 participantes foram dadas pelas mesmas vias, apesar de o investigador se ter disponibilizado para dinamizar encontros pessoais e/ou coletivos virtuais para este efeito. Estes dados foram alvo de análise e o seu resultado integrado nas reflexões finais da tese.

4.2. A abordagem quantitativa

A abordagem quantitativa, no quadro desta investigação, permitiu, para além de uma outra visão, sublinhar elementos de precisão, relevância e confiança dos indicadores de medida (Pyett, 2003). Desta forma, foi possível o acesso a dados alargando o número e diversidade de participantes e de grupos a colaborar na investigação, nomeadamente no contexto português. Outros aspetos contemplados por esta abordagem passaram por uma maior garantia de anonimato das respostas, a possibilidade de o questionário ser respondido em momentos mais apropriados para os/as participantes e, ainda, a diminuição das possibilidades de influência direta do investigador na relação com quem respondeu. Para além disso, destaca-se o acesso a uma ampla impressão dos/as participantes, das suas experiências e pontos de vista (Almeida & Pinto, 1995; Clough & Nutbrown, 2012; Field, 2009).

Esta perspectiva desenvolveu-se na última fase da investigação, estudo 3, o que permitiu beneficiar da revisão de literatura contínua e da abordagem qualitativa na recolha de dados e na sua análise, nos estudos 1 e 2. Estes aspetos geraram uma estruturação da informação e uma maior clarificação de o que perguntar, como perguntar e com que intenção. Assim, os vários temas abordados encontravam-se mais trabalhados no momento desta abordagem, permitindo um maior foco na construção do questionário, na sua aplicação e na análise estatística do material empírico.

4.2.1. Inquéritos por questionário

O inquérito por questionário “Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política”, constituído por 114 itens, foi desenvolvido com base nos objetivos da investigação, atendendo ainda à revisão bibliográfica e à análise dos dados referentes aos dois estudos qualitativos, anteriormente apresentados (Apêndice 12). Integra, também, 8 itens provenientes do “Questionário das Experiências de Participação” (Ferreira & Menezes, 2001) nos blocos 17 e 18.

O desenvolvimento deste questionário permitiu cruzar os elementos da participação no grupo teatral, no contexto das práticas artísticas comunitárias, com a participação cívica e política dos/as participantes que integram estes grupos. A sua construção tornou-se fundamental, uma vez que na literatura internacional e nacional escasseiam instrumentos com objetivos semelhantes, o que remete, como já foi referido, para a raridade de estudos quantitativos nesta área. Os poucos estudos identificados que contemplam métodos mistos são dirigidos a jovens em contexto escolar e comunitário (Hughes & Wilson, 2004; McLauchlan, 2010; Omasta, 2011). Estes estudos apresentam-se, no entanto, sem uma explicitação das propriedades psicométricas consideradas nos instrumentos referidos. Para além deste aspeto, os instrumentos identificados foram desenvolvidos nos contextos anglo-saxónicos, tendo-se acedido apenas posteriormente à construção do presente questionário, a um estudo que recorreu a métodos mistos no contexto espanhol publicado em junho de 2020 (Motos-Teruel & Alfonso-Benlliure, 2020). O estudo em questão refere-se ao desenvolvimento de um questionário com o principal objetivo de avaliar a perceção dos/as jovens sobre a sua experiência teatral e o

impacto desta, exclusivamente, no seu desenvolvimento pessoal e social (Motos-Teruel & Alfonso-Benlliure, 2020).

Perante esta realidade, numa fase exploratória e a partir dos conceitos mais recorrentes identificados nesta área, dos mapas temáticos e conclusões emergentes da análise de dados dos estudos qualitativos, construíram-se e organizaram-se os itens que integram o questionário. Procurou-se, neste processo, que os itens fossem claros, acessíveis e de fácil autopreenchimento, tendo sido as respostas aos questionários sempre acompanhadas das explicações necessárias². Ainda, teve-se em atenção a extensão do questionário, de forma a permitir um preenchimento que, em média, não ultrapassasse os 20 minutos. Uma primeira versão foi experimentada com alguns/mas participantes de grupos com características próximas dos considerados no estudo, como artistas, técnicos/as sociais e educativos e investigadores/as da área do teatro e da participação cívica e política. As suas dúvidas, dificuldades e sugestões foram levadas em consideração numa reformulação da primeira versão do questionário.

A versão final do questionário divide-se em duas partes, sendo que a primeira se foca nos dados sociodemográficos dos/as participantes (idade, sexo, nível de escolaridade, ocupação atual, nacionalidade, literacia, rendimentos da família e com quem vive), assim como no tempo de relação com o “fazer teatral” e, especificamente, com os grupos que integram neste momento, e a segunda, noutras dimensões, conforme se sintetiza na tabela 2.

² Embora o investigador não tivesse estado presente em todas as recolhas, as mesmas, foram acompanhadas por outros/as investigadores/as e/ou elementos representantes dos grupos. Neste processo, foi previamente trabalhada com estes/as colaboradores/as a informação necessária para a introdução ao questionário, assim como, para eventuais dúvidas colocadas pelos/as participantes aquando da resposta ao mesmo.

Tabela 2. Síntese dos blocos de perguntas e respetivos temas dos inquéritos por questionário

Parte I questões	(1. a 8.) dados pessoais
	(9. e 10.) memórias e experiências teatrais.
Parte II	(11.) motivações para fazer teatro;
	(12.) conceções de teatro – estéticas;
	(13.) conceções de teatro;
	(14.) metodologias teatrais mobilizadas;
	(15.) qualidade da participação cultural e artística - processos criativos e organizativos;
	(16. e 18.) efeitos percebidos na participação cultural e artística;
	(17.) efeitos percebidos na participação cívica e política;
	(19., 20. e 21.) acesso às práticas e espaços de criação e apresentação;
	(22. e 23.) efeitos percebidos na participação cívica e política e na participação cultural e artística;
	(24. e 25) efeitos percebidos na participação cívica e política (individuais, grupais, comunitárias e institucionais).

A segunda parte do instrumento recorre a uma escala de tipo *likert* de 5 pontos, na qual 1 significa “discordo totalmente” ou “nunca/quase nunca”, consoante a formulação das perguntas, e 5, “concordo totalmente” ou “sempre/quase sempre”. Destacam-se dois blocos de itens com um formato diferente: um deles apresenta imagens de espetáculos (12.), garantindo assim o acesso visual às diferentes estéticas teatrais inerentes às também diferentes conceções de teatro, e um outro relativo aos espaços de criação e apresentação (20.). Em ambos os casos, as possibilidades de resposta são diretas entre uma e outra foto, ou ambas, no primeiro caso, optando-se pelo “sim” e “não” no segundo.

A constituição de uma amostra de 248 participantes é muito positiva pois, para efeitos de estatística inferencial, o número de observações acima de 200 permite aceder a estimativas fidedignas, incluindo ao nível da estabilidade das soluções fatoriais (Field, 2009).

5. A análise de dados

A análise dos dados seguiu, num primeiro momento, a abordagem da análise de conteúdo, o que permitiu uma primeira organização de categorias que deu origem à primeira árvore de categorias contaminada, inevitavelmente, pela revisão da literatura nesta área e a própria experiência do investigador (Apêndice 13). Num momento

seguinte, partiu-se para uma análise temática, construindo-se, com base nos processos de desconstrução e construção inerentes, mapas temáticos sucessivos até à definição dos temas, subtemas e códigos finais (Apêndice 14). Nesta última fase da análise, chegou-se à validade dos temas, estabilizando-os, processo também chamado de redução progressiva dos dados (Miles & Huberman, 1984), no qual foram tidos em conta os temas individuais na relação com o conjunto dos dados (Braun & Clarke, 2006). De forma transversal, definiu-se o organizador central e a estrutura do mapa temático, o que permitiu a organização dos dados ligando códigos, subtemas e temas e ensaiando possíveis considerações conectadas com as questões de investigação (Braun & Clarke, 2006).

O mapa temático final que contempla a análise de dados das entrevistas e grupos focais, segundo os mesmos procedimentos, considera seis grandes temas, expostos na Tabela 3: (1) contexto social, político, cultural, educativo e económico; (2) participação cívica e política; (3) conceções de teatro; (4) qualidade da participação cultural e artística; (5) efeitos percebidos; e (6) relação parceiro/a-grupo.

Tabela 3. *Temas, subtemas e códigos relativos à análise temática das entrevistas e grupos focais*

TEMAS	SUB-TEMAS	CÓDIGOS
1. contexto social, político, cultural, educativo e económico		- aspetos históricos e estruturais - relação estado-cidadãos/os - relação cidade-cidadãos/os
2. participação cívica e política (PCP)	- formas de PCP	- reflexão sobre PCP - percursos de PCP - ações políticas - ações cívicas - ações culturais
	- contextos de PCP	- formação-educação - profissional - religioso - familiar - comunitário - cultural
3. conceções de teatro		- ideias, percursos, experiências e participação no grupo de teatro - primeira memória de teatro - relação teatro e PCP

4. qualidade da participação cultural e artística	- dinâmicas dos processos organizativos	- tipo de funcionamento do grupo - relação profissionais-não profissionais - características do grupo - projeção futura do grupo
	- dinâmicas dos processos criativos	- potencialidades - fragilidades - discussão e resolução de problemas - momentos-chave - metodologias teatrais - aspetos fundamentais
	- espaços de criação e apresentação	- estruturas sociais e culturais - convencionais e não convencionais - centros-periferias
	- temas dos processos	- relação temas-comunidades de origem - quem identifica e como os temas - ligação à memória das comunidades
5. efeitos percebidos	- efeitos percebidos pelos e participantes e diretores	- individuais - na participação no grupo - na PCP - nas comunidades - nas instituições
	- efeitos percebidos pelos parceiros	- nos atores/nas atrizes - nas comunidades - nas instituições
6. relação parceiro(a)-grupo	- percurso da relação	- caracterização do parceiro(a) - início e primeira memória do grupos - objetivos da parceria - aspetos positivos - aspetos negativos

Resta acrescentar que, após o processo de transcrição das entrevistas e grupos focais, a análise foi desenvolvida utilizando como suporte o programa Nvivo 12. A análise não se centrou apenas na estrutura definida previamente à sua codificação, permitindo a emergência de novas estruturas, bem como de outras relações entre estas. Foram tornadas evidentes propriedades dos textos e à *posteriori* emergiram a partir daí as diferenças, semelhanças e transformações (Ghiglione & Matalon, 1992). Considerando a visão crítica e reflexiva adotada, a análise não se esgotou, naturalmente, na transcrição e codificação dos dados das entrevistas e dos grupos focais.

Relativamente à análise de dados do estudo quantitativo, esta foi desenvolvida com base no programa SPSS *Statistics 26* contemplando diferentes fases:

- análise descritiva – que permitiu um primeiro contacto com a globalidade dos dados e uma análise baseada essencialmente na média (*M*) e desvio padrão (*DP*) para cada bloco de perguntas e para cada item;

- análise fatorial exploratória – que permitiu a validação de 5 escalas e respectivos fatores com base nas consistências internas encontradas. A definição das escalas e fatores baseou-se na articulação das definições teóricas com os dados empíricos. Concretamente, procuraram-se valores aceitáveis nos testes de KMO e do *Bartlett test of Sphericity*. Adicionalmente, usou-se o valor de 0.5 como indicador de corte no que às comunalidades diz respeito, tendo-se aceitado em alguns casos 0.4 porque justificados teoricamente. Foi utilizada rotação VARIMAX, tendo-se genericamente usado o valor de 0.5 de saturação (ou *loading*) como valor mínimo. No entanto, itens com valores próximos foram mantidos, quando a sua eliminação baixava excessivamente o número de itens por fator. Como medida de consistência interna foi utilizado o alfa de Cronbach (Cohen, 1988; Field, 2009). A opção de exclusão de alguns itens no processo de constituição destas escalas baseou-se no confronto da literatura, matrizes rodadas e comunalidades, sendo que, neste procedimento, alguns blocos de itens não deram origem a escalas, mas foram alvo de análise descritiva.
- análise e construção de correlações bivariadas – a identificação de correlações significativas seguiu a análise das matrizes considerando-se valores entre 0,1 e 0.3 uma correlação baixa, entre 0.3 e 0.5 moderada e uma correlação elevada acima de 0.5 (Cohen, 1988).
- análise de variância em medidas repetidas - que permitiu comparar as variações nas respostas intraindivíduo, ou seja, analisando como cada participante aprecia a variação na sua própria participação antes e depois.
- produção de modelos de regressão múltipla - que permitiram analisar o poder preditivo diferencial e de forma simultânea de um conjunto de variáveis independentes sobre as dependentes.

As opções de toda esta análise de dados, orientaram-se pelos objetivos definidos para esta investigação, assim como pelo seu enquadramento teórico.

Finalmente, no que se refere às várias técnicas de recolha e de análise de dados mobilizadas, é importante salientar que, para garantir a sua intersubjetividade e consistência do processo de investigação, os dados foram apresentados, discutidos e validados por outros/as investigadores/as, assim como os procedimentos anteriormente explanados. Estas discussões ocorreram não apenas durante as reuniões de supervisão e do grupo de investigação Participação, Comunidades e Educação Política do Centro de Investigação e de Intervenção Educativas (CIIE), mas, também, nas apresentações públicas do projeto, em congressos e outros eventos de natureza científica.

6. Critérios e opções tomadas na identificação dos grupos e participantes

A definição de quem iria participar nesta investigação foi planeada e ajustada em cada momento da mesma, considerando-se a organicidade inerente às práticas artísticas comunitárias. Seguiram-se critérios mediante duas realidades: por um lado, a dos grupos teatrais e, por outro, a dos/as participantes, levando em conta os diferentes papéis desempenhados no contexto dos grupos. Ou seja, do ponto de vista da seleção dos grupos, foram consideradas características associadas às práticas artísticas comunitárias, considerando a presença dos seguintes aspetos:

- processos de criação coletiva que recorrem a dinâmicas processuais criativas e organizativas horizontais;
- temas identificados na criação artística ligados às comunidades de origem dos/as participantes não profissionais;
- presença da relação profissionais-não profissionais das artes;
- percurso continuado e estruturado, o que implica criação e apresentação de espetáculos regular;
- recurso à linguagem teatral como preferencial;
- representação territorial diversa nos dois países integrados na investigação;
- preferencialmente com ação em contextos eminentemente comunitários, para além dos circuitos convencionais culturais;
- preferencialmente não diretamente mediados por instituições culturais, educativas e/ou sociais.

No caso do estudo 3, para possibilitar o alargamento aos 20 grupos, alguns critérios, como o percurso continuado e estruturado, e os dois últimos critérios referidos, foram flexibilizados. Esta decisão permitiu contemplar grupos com uma formação mais recente e com uma definição de estéticas, objetivos e missões ainda em construção.

Relativamente à seleção dos/as participantes com pertinência para a investigação, resumem-se a artistas não profissionais, profissionais e parceiros/as dos grupos teatrais, com maior enfoque nos/as primeiros/as. Os critérios para a sua participação passaram, essencialmente, pela relação presente com os grupos e a disponibilidade para voluntariamente participarem na investigação. No caso da abordagem qualitativa, as entrevistas realizaram-se com pessoas representativas do ponto de vista da diversidade etária e de género, assim como no caso dos parceiros/as se procurou a interação equilibrada com os que tinham como proveniência as áreas artística, social e educativa. Relativamente aos/às artistas profissionais estavam definidos à partida pela realidade destes grupos. Desta forma, tentou-se assegurar que a opção pela colaboração destes/as participantes seguisse princípios de pertinência e de coerência com o pretendido, globalmente, com a investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008).

7. Caracterização dos contextos, grupos teatrais e participantes

7.1. Os contextos e as suas políticas

Baseados nos critérios apresentados, foram definidos os grupos e participantes que aceitaram colaborar. À partida, ficaram claras as características instáveis de funcionamento dos grupos e o facto da maior parte deles não estar em fase de criação, ou seja, a desenvolver processos de raiz para a apresentação de novos espetáculos. Este aspeto refletiu, desde logo, as dificuldades de apoio, financiamento e sustentabilidade presentes no campo das práticas artísticas comunitárias nos dois países. A este propósito, sublinham-se as idiosincrasias de cada contexto, resultantes de influências sociais, culturais, educativas, económicas e políticas, intrinsecamente relacionadas com as políticas públicas nas áreas cultural, social e educativa.

No Brasil e localizando a recolha de dados no primeiro semestre de 2018, assiste-se, na sequência do *impeachment* de Dilma Rousseff e posterior empossamento de Michael Temer, a uma intensificação do desinvestimento nas políticas públicas culturais, sociais e educativas. Este movimento contrastou com o apoio de um período político anterior³, que contribuiu para o fortalecimento e visibilidade destes grupos teatrais. São dessas políticas exemplos, os programas “Cultura Viva”⁴ de carácter nacional (Andries, 2010 ; Governo do Brasil, 2005) ou “Piá” e “Vocacional”⁵ em São Paulo, promovidos pela prefeitura (Prado & Filler, 2014). Desde 2017, para além das medidas nacionais, os governos federais e prefeituras foram, em muitas situações, consoante a orientação política, sublinhando esta estratégia nacional, como é o caso do Rio de Janeiro, ou contrariamente, como aconteceu em São Paulo. A estas políticas acrescenta-

³ A eleição de Lula da Silva em 2002 traz uma nova vaga de políticas culturais no Brasil, das quais se destacam exemplos como o programa “Cultura Viva”. No entanto, já anteriormente, ao longo dos anos 1980, se destacaram algumas perspectivas e experiências contrárias, face à visão neoliberal da cultura vigente, que defendia um estado mínimo nesta matéria. Um desses exemplos é a ação de Augusto Boal e outros que, alicerçada na política educativa de Darcy Ribeiro no estado do Rio de Janeiro, incentivaram e consolidaram o potencial da animação sociocultural. Ou ainda, em São Paulo, a implementação do conceito de cidadania cultural através de Marilena Chauí na prefeitura da cidade, que assumiu a democratização cultural como essencial. O direito de acesso aos bens culturais foi sublinhado, mas também a participação mais alargada nas políticas públicas culturais, considerando-se que a cultura é, simultaneamente, um facto e um valor. Chauí (2008) acrescenta que “cultura que é o modo de ser dos seres humanos sendo, por isso, necessário expandir esse direito para aqueles que não exercem planeamento o seu ser cultural, ou seja, a classe trabalhadora”. Com base nestas experiências, o início do séc. XXI é, assim, marcado pelo desenvolvimento de algumas tentativas de mudança de práticas assentes noutras narrativas face à cultura, destacando-se a necessidade da “ampliação do conceito de cultura, para além da produção cultural e das linguagens artísticas; cultura, enquanto produção simbólica, enquanto cidadania e enquanto economia; mudança do público-alvo principal das políticas e ações, que passa a ser o cidadão, e não apenas o artista e o produtor ou o difusor cultural” (Gil & Ferreira, 2013, p. 229).

⁴ O programa Cultura Viva, que integra cultura, educação e cidadania, surge com o “objetivo de promover o acesso aos meios de produção e difusão cultural” e com a intenção de “potencializar energias sociais e culturais visando à construção de novos valores de cooperação e solidariedade” (Portaria MinC 525/2003). Ou seja, esta proposta avançou com elementos associados à democratização cultural, mas também da democracia cultural definindo-se como “uma política pública de acesso à cultura tem que ir além da mera oferta de oficinas artísticas, espaços e produtos culturais; precisa ser entendida em um sentido amplo, expresso em um programa que respeite a autonomia dos agentes sociais, fortaleça seu protagonismo e gere empoderamento social” (Turino, 2010, p. 131). Este programa, inicialmente dividido em quatro eixos - Agente Cultura Viva, Cultura Digital, Escola Viva e Pontões de Cultura - é implementado em todo o país através dos pontos de cultura. Estes pontos foram definidos baseados numa lógica de trabalho “de baixo para cima”, enraizados nas dinâmicas territoriais idiossincráticas, orientados e construídos com as comunidades marcadas pelas desigualdades sociais, nomeadamente a população jovem desses territórios.

⁵ Os Programas “Vocacional” e “Piá” iniciaram-se em 2001 e definem-se como um conjunto de ações continuadas com o objetivo de desenvolver processos criativos emancipatórios assentes em práticas artísticas-pedagógicas (Prado & Filler, 2014). Destaca-se, nestes programas, a relevância dada à figura do/a artista mediador/a, professor/a, investigador/a como elemento chave nos processos de intercâmbio cultural, através da dinamização das interações que operam na articulação da criatividade, ação coletiva e práticas artísticas (Amaral, 2014; Irwin, 2009;).

se a ação fundamental, a partir do sector privado, do Serviço Social do Comércio (SESC)⁶ responsável por um vasto conjunto de equipamentos e projetos culturais em todo o país.

É neste cenário que se desenvolve o trabalho de recolha de dados, espelhado, naturalmente, nas narrativas e posicionamento dos/as participantes na investigação. Ao longo dos meses, esta realidade foi-se agravando na sequência de acontecimentos como o assassinato de Marielle Franco, a determinação da intervenção militar no Rio de Janeiro, a prisão de Lula da Silva e, mais tarde, no final de 2018, a eleição de Jair Bolsonaro. Concretamente, este momento vivido pelos elementos dos grupos, reequacionou prioridades que passaram por, em primeiro lugar, garantir a subsistência, a sua e das suas famílias, e, em segundo plano, dar continuidade a ensaios e espetáculos que deixaram de garantir qualquer tipo de rendimento. Os seus quotidianos foram diretamente afetados, limitando, por exemplo, o acesso a determinadas áreas da cidade, como as Favelas. A inexistência de condições básicas para o funcionamento do grupo instalou-se, considerando que as/os participantes não tinham tempo disponível, porque precisavam de trabalhar mais horas e noutros contextos e não conseguiam garantir o dinheiro necessário para assegurar o transporte público para os ensaios.

No entanto, os grupos continuaram a resistir e a desenvolver de alguma forma a sua ação, garantindo uma atividade mínima, recorrendo a um esforço pessoal e coletivo e a alguns dos seus parceiros nos territórios. Estes são aspetos determinantes a ter em consideração quando perspetivamos estes grupos e as vozes dos/as envolvidos/as, integradas nesta investigação, que obviamente se adaptou constantemente ao cenário descrito que se precipitou, baseada nos princípios éticos e científicos.

Relativamente ao contexto português, depois dos anos de austeridade, caracterizados por enormes dificuldades para a generalidade das/os cidadãs/ãos e indiretamente para o funcionamento destes grupos, a partir de 2011, assiste-se a um reforço formal destas práticas e, como consequência, dos grupos que conseguiram subsistir e/ou se recriar. No entanto, muitos são os contributos anteriores que permitiram o desenvolvimento deste campo e grupos em Portugal, destacando-se, por exemplo, um

⁶ https://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/

conjunto de ações muito relevantes no período revolucionário decorrente do 25 de Abril de 1974⁷.

Nos últimos anos, os apoios a nível europeu, nacional e local multiplicaram-se nas áreas social, educativa e cultural, revelando, no entanto, desarticulações entre políticas e desequilíbrios de investimento relativamente aos diferentes territórios. Destacam-se a este respeito, a título de exemplo, a nível europeu, programas como “Europa Criativa”⁸, “Erasmus +”⁹ e “Cultura para Todos”¹⁰, que apresentam, particularmente, preocupações acentuadas relativas às migrações exponenciais (Comissão Europeia, 2008). A nível nacional, sublinha-se, através da área da cultura, a introdução de alguns elementos nas candidaturas ao apoio à criação artística, assim como mais recentemente o desenho do “Plano Nacional das Artes”¹¹, com objetivos direcionados para a educação (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019). Destacam-se, ainda, um conjunto de iniciativas levadas a cabo, ao longo dos anos, nas áreas da segurança social¹² e da

⁷ O período revolucionário constituiu-se como um momento marcante de abertura para o início da construção de novas políticas culturais em Portugal, aproximando-se dos elementos da democratização e democracia cultural. Neste cenário, o Movimento das Forças Armadas (MFA) desenvolveu uma série de ações com componentes educativa e cultural, das quais se destacam as Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica do MFA e o Fundo de Apoio a Organizações Juvenis (FAOJ). As primeiras, entre vários objetivos, destinavam-se à divulgação do programa político do MFA, incluindo intervenções artísticas e culturais, com a intenção de se criar uma rede cultural no país, através do desenvolvimento e ativação de centros culturais locais e regionais (Gonçalves, 2018). Esta visão propunha uma articulação integrada das dimensões política, educativa e cultural, trazendo consigo outros riscos, como a presença ideológica marcada nas abordagens feitas à população, sendo esta uma das principais críticas que lhe era apontada (Lourenço, 1976). No entanto, não deixa de ser importante ressaltar que, nas suas linhas orientadoras, constavam os princípios de “isenção partidária” e a “promoção da inteligência política de actuação” (Correia, Soldado, & Marujo, s.d., p. 22). Relativamente ao FAOJ, tinha como objetivo a capacitação do movimento associativo e pretendia “fomentar a formação democrática e cultural da juventude” (Decreto-lei 179/74). Foi responsável pela dinamização de cursos de animação sociocultural com a finalidade de contribuir para a formação de uma nova mentalidade, assente na democratização das relações humanas (Marie, 2017). Neste período, muitos/as foram os/as artistas internacionais exilados/as em Portugal que, de alguma forma, contaminaram as formas de fazer com outras abordagens. Na área do teatro, o exílio de Augusto Boal em Portugal é disso um bom exemplo, tendo este trabalhado inclusivamente no FAOJ enquanto formador. Este caso, entre outros, estimulou encontros com as conceções e experiências oriundas da América Latina “contaminando positivamente as abordagens artísticas, educativas e sociais com princípios participativos e de criação coletiva, alicerçados num forte desejo de mudança característico de um processo revolucionário” (Cruz, 2019, p. 22).

⁸ Disponível em <https://www.europacriativa.eu>

⁹ Disponível em <https://www.erasmusmais.pt>

¹⁰ Disponível em <http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/noticias/Paginas/Programas-Operacionais-Cultura-para-Todos.aspx>. A respeito deste programa assinala-se que neste momento face à situação da pandemia COVID-19 está a ser implementada uma decisão de corte do investimento em cerca de 70%.

¹¹ Disponível em <https://www.pna.gov.pt>

¹² No cruzamento entre a segurança social e a cultura, destacam-se vários programas, projetos e ações como o Programa de Luta Contra a Pobreza e os Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS), para além

educação¹³, envolvendo as linguagens artísticas. De referir, também, os diversos apoios integrados na ação das autarquias, assumindo-se enquanto projetos pontuais e/ou como medidas de política consolidadas.

Em paralelo, no contexto privado, refere-se o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, na sequência da sua ação ao longo do tempo na área da educação artística, através do “PARTIS - Programa Práticas Artísticas para a Inclusão Social”¹⁴ e, mais recentemente, da Fundação BPI / La Caixa com o programa “Art for Change”¹⁵, duas iniciativas que se associaram em Portugal. Este cenário convocou e convoca os grupos à realização de candidaturas, sendo que, muitas vezes, reajustam a sua ação e objetivos mediante os regulamentos e exigências apresentadas pelas mais diversas estruturas financiadoras públicas e privadas. Noutros casos, grupos sem percurso de práticas desta natureza são estimulados a concorrer com a intenção única de sustentabilidade. Se, por um lado, o investimento nesta área é necessário e valoriza o trabalho desenvolvido, por outro, o perigo de instrumentalizar a sua intencionalidade pode ser real, desviando-se para a manutenção de estratégias mais abrangentes do ponto de vista social e cultural.

Apesar de todos os avanços feitos nos últimos anos em Portugal no contexto das práticas artísticas comunitárias, a conceção de políticas públicas a este nível, que reconheçam as especificidades destas práticas e a necessidade de articulação entre áreas distintas, continua, ainda, por ser implementada. É neste ambiente que se desenvolveu a recolha de dados junto de três grupos teatrais portugueses com enquadramento financeiro diverso, gerando possibilidades de participação instrumentais e o desenvolvimento da sua ação, baseada em relações estabilizadas com as comunidades nas quais se centra o seu trabalho.

de ações ligadas ao Instituto de Emprego e Formação Profissional, assim como ao Alto Comissariado para as Migrações das quais são exemplo o “Programa Escolhas”.

¹³ Entre programas, projetos, ações e documentos orientadores, destacam-se os seguintes exemplos: Escola Cultural, Educação Estética e Artística (PEEA), Programa Pegada Cultural, Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e Cultura - “A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas” (Silva, 2000).

¹⁴ Disponível em <https://gulbenkian.pt/project/partis/>

¹⁵ Disponível em <https://fundacaolacaixa.pt/pt/disseminacao-da-cultura-e-da-ciencia/partis-and-art-for-change/descricao-do-programa>

7.2. Grupos e participantes dos estudos

Tendo presentes as grandes diferenças entre o contexto português e brasileiro, opta-se por caracterizar os grupos e participantes na investigação separadamente, sendo que metodologicamente a abordagem foi similar.

Os três grupos brasileiros têm origens relacionadas com a implementação de políticas públicas sociais e educativas, exceto um deles que emerge da realidade dos movimentos sociais. O número de elementos que constituiu os grupos varia entre os seis e dezasseis.

Um dos grupos que participou na investigação é a Coletiva Ocupação que resultou de um encontro entre estudantes, artistas e *performers* de diferentes regiões de São Paulo. Este cruzamento aconteceu durante as ocupações decorrentes da reorganização escolar proposta pelo Governo do Estado em 2015 e 2016. O grupo nasceu dessa aproximação e desde aí desenvolve um trabalho contínuo de criação. O movimento “*secundarista*”¹⁶, do qual a maior parte dos elementos fez parte, ganhou diferentes desdobramentos, e a criação artística, neste caso, a teatral, foi um deles. Durante as ocupações, o grupo, que é atualmente constituído por 16 elementos, experienciou o que é pensar e agir através do corpo e da *performance* como possibilidade de protesto¹⁷. O coletivo caracteriza a sua dramaturgia como viva e baseada na escuta, como indica Perrone, em entrevista a Ventura (2019),

(...) temos muitos momentos de improvisação, em que cada dia a peça é transformada a partir da urgência das ruas e do presente (...) tudo na peça é texto, não somente a palavra, mas o gesto, música, dança, vídeo, imagens (...) a presença desses corpos nessa peça/manifestação são os corpos que estão historicamente em perigo e agora em levante”, como afirma a diretora do grupo (p. 1).

¹⁶ Em 2015, na sequência de uma proposta de reorganização do ensino público no estado de São Paulo, que previa o encerramento de cerca de 100 escolas, surge um movimento de estudantes designado “Secundaristas”. As suas ações de resistência passaram pela ocupação de cerca de 200 escolas públicas, nas quais se desenvolveram atividades como debates, oficinas, espetáculos, saraus, e trabalhos de cozinha, limpeza, jardinagem e carpintaria. A ação deste movimento, que incluiu protestos de rua, levou à demissão do secretário da educação e à suspensão da proposta de reorganização (Copiano, 2017).

¹⁷ Retirado e adaptado a partir de <https://casadopovo.org.br/coletiva-ocupacao>

Outro dos grupos que colaboraram com a investigação foi o Bonobando (Bando de Artistas Autônomos), criado a partir da parceria entre o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro¹⁸ e o Grupo de Teatro da Laje¹⁹, e tinha como objetivo inicial criar relações afetivas, estéticas, culturais e políticas com os territórios em torno da Arena Carioca Dicró²⁰, equipamento público da prefeitura do Rio de Janeiro, localizado na Penha Circular.

Em 2015, o projeto ampliou a parceria para o Bonobando, que foi criado durante o primeiro ano de residência (Alcure & Florencio, 2017). Os elementos do grupo são provenientes de várias partes do Rio de Janeiro, na sua maioria de territórios populares – Vila Cruzeiro, Olaria, Complexo do Alemão, Brás de Pina, Caxias, Cidade de Deus, Serrinha e Humaitá (Souza, 2018). Assumem como ação central a conexão da cidade e a ocupação de espaços, ou seja:

o projeto tinha como fundamento criar raízes num território e afirmar uma produção artística produzida fora do centro-zona sul, o centro nervoso da produção artística da cidade. Por outro lado, ao se fixar no território marcando esse posicionamento, ele gerou ali uma desterritorialização imediata quando traz pessoas de vários lugares da cidade para interagir num território não necessariamente familiar (Alcure, 2015).

Os objetivos do grupo passam por contribuir para uma territorialização dinâmica, descentralização e democratização dos recursos e acessos à arte e à cultura, celebrando e revelando a contribuição que as práticas quotidianas da juventude das periferias cariocas podem dar para a criação de um outro teatro possível²¹.

A Cia. Marginal formou-se, igualmente, no Rio de Janeiro e tem desenvolvido uma estética que articula território, memória e política, baseando-se em imersões sensíveis e reflexivas, em determinados contextos periféricos e em diferentes maneiras de inscrever o “real” em cena. Com cinco espetáculos no seu percurso, o grupo apresentou os seus

¹⁸ <https://www.observatoriodefavelas.org.br>

¹⁹ <https://www.facebook.com/grupoteatrodalaje/>

²⁰ <https://arenacariocadicro.org.br>

²¹ Retirado e adaptado a partir de <https://www.sympla.com.br/bonobando>

trabalhos nos mais importantes teatros do Rio de Janeiro e em festivais prestigiados. Além disso, realizou em 2017 a sua primeira viagem internacional e integrou, em 2018, o mais abrangente circuito de espetáculos no Brasil, o Palco Giratório do SESC²². Na narrativa da sua diretora, a Cia. Marginal “trata-se, portanto, de um grupo que já superou as fronteiras do local, deslocando-se regularmente do contexto “comunitário” a escalas cada vez mais amplas de difusão teatral.” (Penoni 2019, p. 49).

O grupo é composto, na sua maioria, por atores/atrizes da Maré, bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro, junto da Baía de Guanabara, que integra 16 Favelas. Um dos integrantes do grupo caracteriza este lugar na sua relação com o Estado, como um lugar onde direitos humanos estão em causa, para ele: “as *Favelas* serão constantemente expostas à exclusão, silenciamento e subalternização da população que aí reside”. (Lino, 2019, p. 599). O grupo mantém o seu núcleo fundador estável desde 2005, momento da sua criação²³.

Os grupos brasileiros são, maioritariamente, constituídos por jovens negros/as, provenientes de bairros populares do Rio de Janeiro, com vivências associadas à discriminação e forte desigualdade social, apresentando, deste ponto de vista, o grupo de São Paulo uma maior heterogeneidade. Num total de 34 participantes dos três grupos, 18 são do género feminino e 16 do masculino.

Os elementos dos grupos são na sua maioria solteiros/as e com idades compreendidas entres os 15 e 23 anos. A sua ocupação atual concentra-se no estudo, nomeadamente nas áreas das artes cénicas e ciências sociais e humanas, sendo muitas vezes compatibilizado com trabalho artístico e atividades de cariz pedagógico e/ou trabalhos diversificados precários. Os níveis de escolaridade de pós-graduação referem-se às direções e parceiros dos grupos, considerando a idade, desde logo, da maior parte dos participantes. Segue-se, na Tabela 4, um resumo da caracterização dos/as participantes que aceitaram colaborar nas entrevistas e grupos focais.

²² <http://www.sesc.com.br/portal/site/palcogiratorio/2018/Inicio>

²³ Retirado e adaptado a partir de https://www.facebook.com/pg/ciamarginal/about/?ref=page_internal

Tabela 4. Caracterização dos/as entrevistados/as e participantes nos grupos focais no contexto brasileiro

total de grupos envolvidos	3 (Rio de Janeiro e São Paulo)
total participantes nas entrevistas e grupos focais	11 + 23 = 34 (18 género feminino / 16 género masculino).
estado civil	32 (solteiro/a) e 2 (casado/a).
idade	15 (18-23 anos); 5 (24-29 anos); 8 (30-35 anos); 2 (36-41 anos); 4 (> 42 anos).
ocupação atual	11 (estudante); 10 (artista – teatro e música); 6 (ator/atriz – professor/professora); 1 (produtor); 3 (diretoras teatrais); 1 (diretora de ONG); 1 (diretor organismo diplomático) e 1 (diretora de associação cultural).
nível de escolaridade	4 (frequenta ensino médio); 9 (ensino médio); 3 (frequenta ensino técnico); 1 (ensino técnico); 5 (frequenta ensino superior); 17 (ensino superior); 1 (ensino superior incompleto); 6 (ensino superior pós-graduação).

Praticamente todos os elementos dos grupos fazem teatro desde que os integram e desde a sua origem, ou seja, há 15 anos no caso da Cia. Marginal, e há sensivelmente 5 anos nos casos da Coletiva Ocupação e Bonobando. Acrescenta-se que as direções artísticas dos grupos se mantiveram as mesmas desde a sua origem, funcionando numa configuração informal, sendo que do ponto de vista de estatuto jurídico encontram soluções junto dos seus parceiros quando necessário.

Relativamente aos grupos portugueses, a sua constituição mantém-se estável desde a sua origem, sendo o caso da PELE diferente, pois aproximadamente metade do grupo está integrado há apenas 2-3 anos. Os tempos de existência dos grupos distribuem-se da seguinte forma: a PELE com 13 anos e os outros dois grupos com 4 anos.

A diversidade quanto ao número de elementos está presente, destacando-se como grupos maiores a PELE (19) e Trium'pharte (17) e o Projeto de Teatro Comunitário do Museu Marítimo de Ílhavo como o mais pequeno (6).

A PELE é um grupo que se formaliza enquanto associação sem fins lucrativos em 2007, embora tenha iniciado a sua atividade anteriormente. Desde a sua origem, trabalha em torno da ideia de afirmação da arte enquanto espaço privilegiado de diálogo e criação coletiva. Os seus processos de trabalho assentam no princípio de criar condições para que indivíduos e comunidades possam ser o centro da criação artística. Pretende, desta

forma, potenciar processos de “empoderamento” individuais e coletivos num equilíbrio entre ética, estética e eficácia. Tem como objetivos principais: promover projetos artísticos que permitam o desenvolvimento, integração e a afirmação da cidadania, concebendo e produzindo projetos com linguagens distintas em diferentes comunidades e contextos de exclusão social; e ainda criar uma rede de trabalho entre organizações artísticas, educativas e sociais²⁴.

O grupo caracteriza-se pelo trabalho com diferentes comunidades, onde o teatro se define por aqueles/as que nele participam, assumindo-se estes/as como os/as seus/suas protagonistas centrais (Parente, 2015). Ao longo do seu percurso, desenvolveu mais de 54 projetos em contextos de exclusão e vulnerabilidade social (Serafino, 2019), como prisões, bairros sociais, escolas, lares de acolhimento de crianças e jovens, em comunidades rurais e urbanas envolvendo associações culturais, desportivas, coletividades e Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS’s), privilegiando o teatro e integrando outras linguagens como a música e a dança. Os seus projetos têm vindo a ser apresentados no espaço público, festivais, teatros municipais e nacionais, e em contextos internacionais.

O grupo Trium’pharte surge no contexto do projeto AMAReMAR, promovido pelo Município de Esposende, e teve a sua origem em 2016. O projeto tem como objetivo promover a inclusão social e cultural, potenciando o desenvolvimento e a participação das/os cidadãs/os, colocando em reflexão a cultura local, a história das gentes e a transformação social. Os processos do grupo têm seguido uma abordagem às histórias e identidades locais e necessidades sentidas no presente, com maior enfoque na relação com o mar e a pesca. Para além das pessoas provenientes, na sua maioria, dos empreendimentos de habitação social do município, os processos criativos envolvem ainda associações locais diversas.²⁵

O grupo tem-se orientado por uma ação de abertura identitária, considerando-se que neste conceito se reúnem atos, procedimentos e recursos diversos e identificáveis

²⁴ Retirado e adaptado a partir de www.apele.org

²⁵ Retirado e adaptado a partir de <http://www.municipio.esposende.pt/pages/994>

nos processos de criação capazes de identificar dois movimentos relacionais – “o movimento de acionar o poder em comum; e o movimento de ativar em cada um o poder de ser desdobrado em dois sentidos, para si ou de autorrealização, e com o outro ou de partilha” (Mora & Oliveira, 2019, p. 59).

O terceiro grupo considera-se um projeto de teatro comunitário que o Museu Marítimo de Ílhavo tem desenvolvido continuamente a partir do seu Serviço Educativo. Com base em jogos, exercícios e improvisações teatrais e na criação coletiva, o grupo tem trabalhado temáticas relacionadas com o mar e a pesca, elementos identitários do território. Com uma formação constituída, na sua maioria, por moradores/as de Ílhavo, tem, nos últimos anos, desenvolvido vários espetáculos e apresentações em diversos locais²⁶. Os vários trabalhos concretizados têm permitido o enfoque num “(...) processo social, que se reflete em dois momentos de mediação: por um lado o trabalho do grupo no processo criativo e de interpretação da obra; por outro lado, a devolução ao público, que se vê representado. Este trabalho de mediação é também uma forma de educação não formal, uma oportunidade de aprendizagem, de partilha e de enriquecimento cultural” (Nunes, 2018, p. 8).

A PELE está sediada no Porto e os outros dois grupos relacionam-se com contextos difusos entre rural, industrial e urbano (Esposende e Ílhavo). As configurações dos grupos passam pelo formato de associação social e cultural, criada na sequência de trabalhos desenvolvidos neste campo, ou integrada em ações despoletadas no âmbito de políticas públicas locais nas áreas da cultura, educação e social. De referir que os/as diretores/as artísticos dos grupos, ao longo dos anos e consoante os diferentes processos desenvolvidos, foram distintos, existindo deste ponto de vista uma diversidade de propostas artísticas e estéticas.

Neste estudo, relativamente ao contexto português, colaboraram 46 pessoas, sendo 34 do género feminino e 12 do masculino, o que revela uma clara predominância da participação feminina. Embora os grupos se apresentem como heterogéneos, do ponto de vista etário, com idades compreendidas entre os 10 e os 83 anos, destacando-

²⁶ Retirado e adaptado a partir de <https://museumaritimo.cm-ilhavo.pt>

se a dimensão da intergeracionalidade, a distribuição etária concentra-se em idades superiores aos 55 anos. São grupos constituídos, na sua maioria, por integrantes que, relativamente aos locais de nascimento e de morada, são os mesmos onde se desenvolvem as atividades. Quanto à ocupação atual, a situação mais expressiva é a de reformado/a, seguindo-se a relacionada com a educação (professores/as e auxiliares ação educativa), a área social, principalmente assistentes sociais e ainda estudantes, sendo residual os/as que frequentam o ensino superior. Destes estudantes apenas um estuda teatro, num curso profissional, estando os restantes integrados no ensino regular. Salientam-se ainda algumas ocupações relacionadas com serviços diversos.

No que se refere ao nível de escolaridade, os grupos mais representativos são os do 2º e 3º ciclo e secundário. Sublinha-se que o número de envolvidos/as com o ensino superior tem em conta, à semelhança dos grupos brasileiros, as direções e parceiros/as dos grupos. O estado civil é na sua maioria solteiro/a, apresentando-se, no entanto, o/a casado/a com valor praticamente igual, sendo o estado de viuvez o menos expressivo.

Tabela 5. *Caracterização dos/as entrevistados/as e participantes nos grupos focais no contexto português*

total de grupos envolvidos	3 (Porto, Esposende, Ílhavo)
total participantes nas entrevistas e grupos focais	46 (34 género feminino / 12 género masculino).
estado civil	21 (solteiro) 20 (casado) e 5 (viúvo).
idade	6 (<18 anos); 3 (19-24 anos); 6 (25-34 anos); 5 (35-44 anos); 4 (45-54 anos); 9 (55-64 anos); 13 (> 65 anos).
ocupação atual	7 (estudante); 3 (educação); 2 (artes); 7 (ciências sociais e humanas); 15 (reformado) e 8 (serviços diversos) 4 desempregados.
nível de escolaridade	1 (sem escolaridade); 7 (1º ciclo); 12 (2º e 3º ciclo); 12 (secundário); 10 (bacharelato/licenciatura); 4 (pós-graduação, mestrado, doutoramento).

O grupo de participantes do estudo 3 é constituído por 248 pessoas que integram, enquanto artistas não profissionais, 20 grupos de teatro portugueses que desenvolvem a sua ação com elementos das práticas artísticas comunitárias. A recolha empírica desenvolveu-se entre os meses de dezembro 2019 e fevereiro de 2020.

Os grupos que integram este estudo foram selecionados com maior flexibilidade de critérios relativamente aos outros estudos, conforme foi salientado anteriormente, permitindo um grupo maior de participantes. Apesar das suas semelhanças, os grupos são muito diversos na sua constituição, ação, estética e recursos envolvidos, modos de funcionamento e financiamento, na relação que estabelecem com parceiros formais/informais e comunidades locais onde se inserem. Os grupos considerados neste estudo atuam nos concelhos do Porto, Esposende, Aveiro, Ílhavo, Covilhã, Fundão, Torres Vedras, Valongo, Lisboa, Almada, Guimarães, Belmonte, Sobral de Monte Abraço, Setúbal, Amadora e Vila Franca de Xira, como é possível verificar na Figura 5.

Uma das preocupações deste estudo foi considerar a maior representatividade possível de práticas desenvolvidas no país com estas características, sendo, mesmo assim, a amostra muito centrada no litoral e nas áreas do grande Porto e Lisboa, o que corresponde à implementação destas práticas no país.

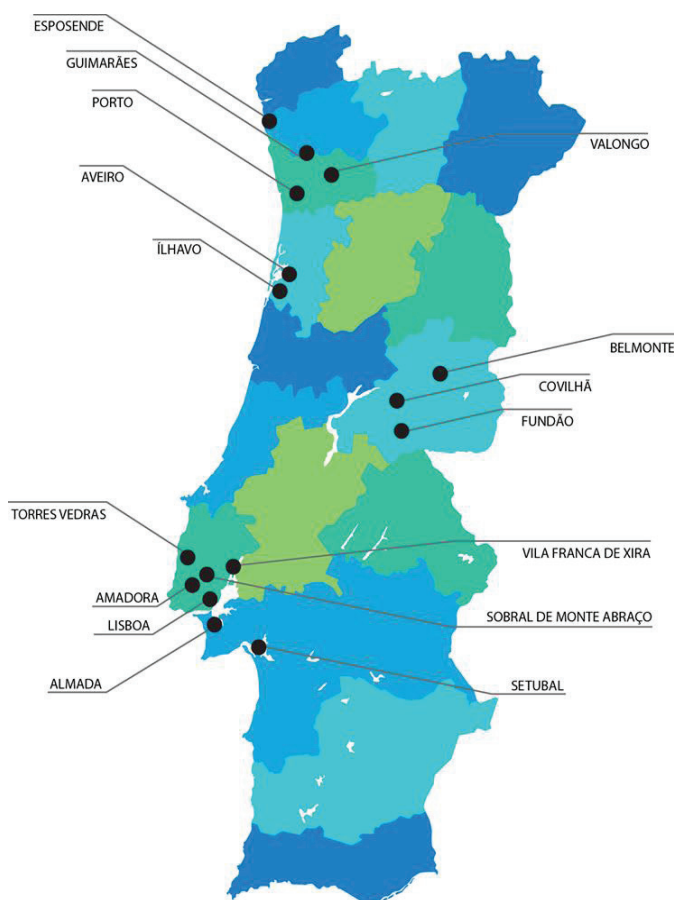


Figura 5. Localização geográfica dos grupos do estudo 3

Todos os grupos, quando abordados através de um curto inquérito, apresentado anteriormente aos/às seus/suas diretores/as, consideraram que desenvolvem práticas artísticas comunitárias, justificando-o das seguintes formas:

- desenvolvimento de práticas artísticas com as comunidades locais com objetivos de transformação social e mobilização comunitária;
- criações coletivas com base na horizontalidade e tomadas de decisão coletivas;
- valorização de grupos heterogêneos, com opiniões e visões diversas, que se constituem com identidades próprias;
- presença da experimentação artística, reflexão, discussão, espírito crítico;
- envolvimento dos grupos em todas as fases dos processos criativos;
- criações a partir das histórias, vivências, “urgências” e quotidianos dos grupos e das comunidades onde se inserem.

A síntese desenvolvida permite sublinhar a coincidência das características apontadas com a definição dos critérios para integrar este estudo e as abordagens teóricas em torno das práticas artísticas comunitárias explanadas nesta tese.

Embora, quanto à sua configuração, os grupos se assumam maioritariamente como informais, todos estão integrados em estruturas associativas de carácter cultural e/ou social ou no âmbito de políticas autárquicas, enquanto projetos e/ou programas sociais, culturais e educativos promovidos pelos municípios. O tempo de início de atividade dos grupos vai desde o ano 2006 até 2019, estando perante grupos entre 14 anos e 1 ano de existência, o que acarreta implicações na diversidade e consolidação das suas práticas. O número de elementos dos grupos varia entre 6 e 45 o que representa uma média de 18,6 elementos por grupo. No total de participantes 73% são do sexo feminino e 27% do masculino (cf. Figura 6).

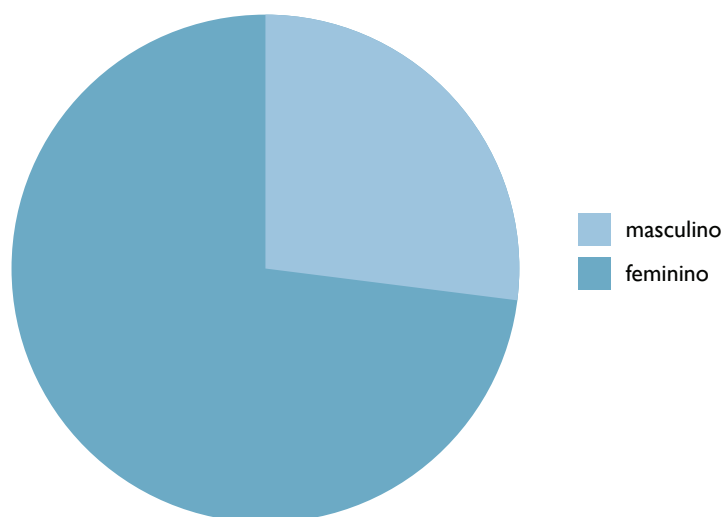


Figura 6. Distribuição por sexo dos participantes no estudo

Os grupos envolvidos no estudo são também heterógenos do ponto de vista etário, exceto relativamente às realidades de dois grupos que se organizam exatamente a partir da dimensão idade, com integrantes entre os 14 e os 21 anos. Com base numa análise de estatística descritiva, identifica-se que a média de idades é de 35.58 anos, com desvio padrão de 19.37, sendo a idade mínima de 9 anos e a máxima de 89 anos. As idades dos participantes distribuem-se conforme visível na Figura 7.

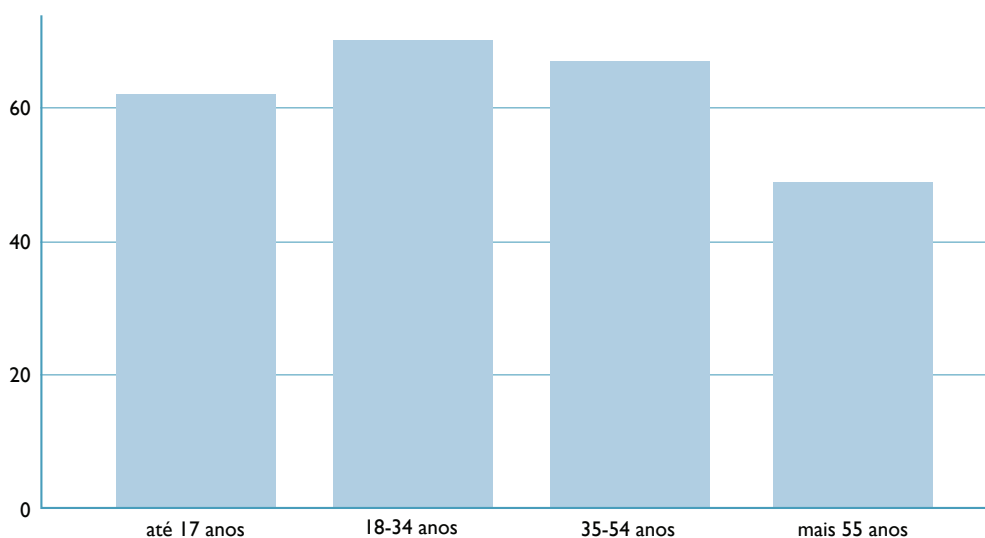


Figura 7. Distribuição por idade dos/as participantes no estudo

Relativamente ao nível de escolaridade a distribuição é equilibrada, tendo em consideração os dois grupos específicos com elementos em idade escolar já citados, 32.7% com o 2ª e 3ª ciclos e 31.7% com o ensino secundário, seguindo-se o nível de bacharelato e licenciatura com 20.6%. Mais detalhadamente a distribuição relativamente a esta variável encontra-se espelhada na Figura 8.

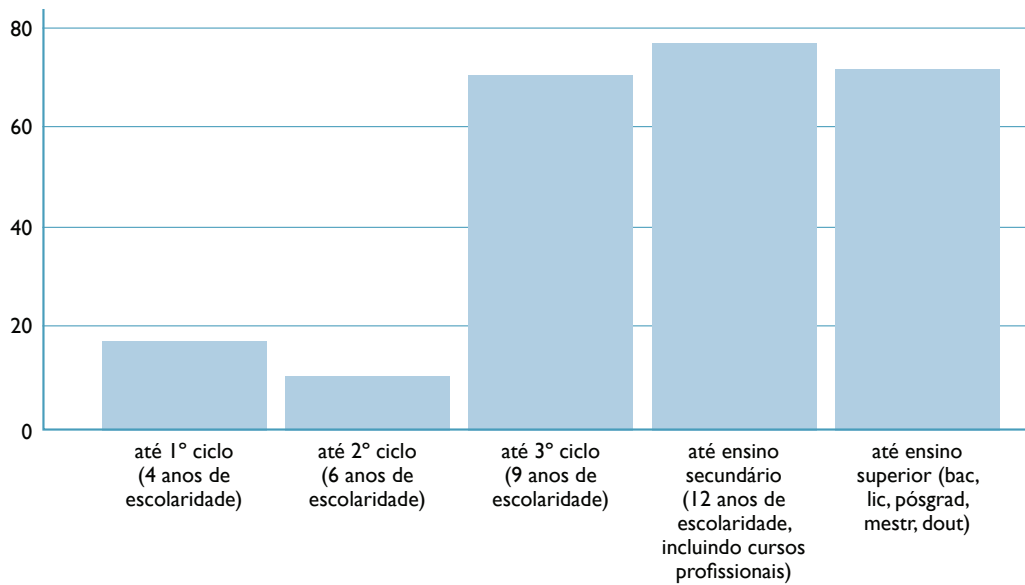


Figura 8. Distribuição por escolaridade dos/as participantes no estudo

Quanto à ocupação atual, trata-se de uma variável que se apresenta muito heterogénea, sendo que, agrupada por categorias, se organiza com a seguinte distribuição, nas três percentagens mais significativas: 40.3% estudante, 17.7% serviços diversos e 12.5% reformado/a. A Figura 9 clarifica, para além destas, as outras categorias consideradas.

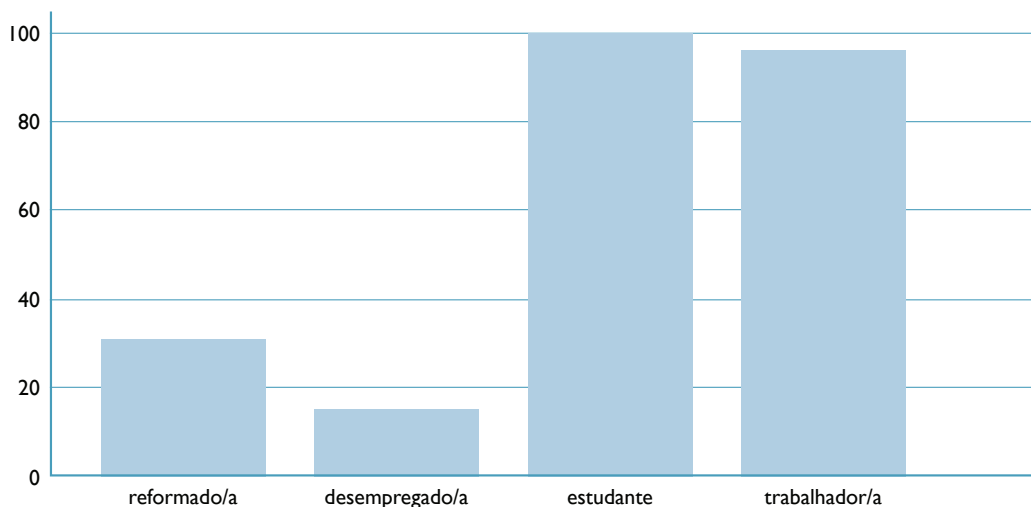


Figura 9. Distribuição por ocupação dos/as participantes no estudo

A nacionalidade predominante é a portuguesa com 94% dos participantes, sendo a mais expressiva, das outras oito indicadas, a brasileira com 1.6% (cf. Figura 10).

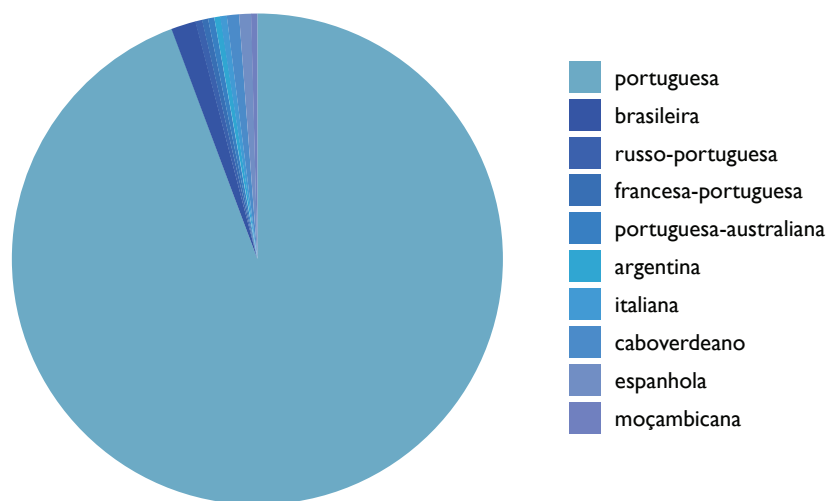


Figura 10. Distribuição por nacionalidade dos/as participantes no estudo

O nível sociocultural dos participantes foi inferido a partir do número de livros existentes em casa e que, neste estudo, aponta para entre 11-50 livros em 26.2% dos casos, valor seguido pelos 23.4%, que indicam a existência de mais 200 livros em casa, como se pode identificar na Figura 11.

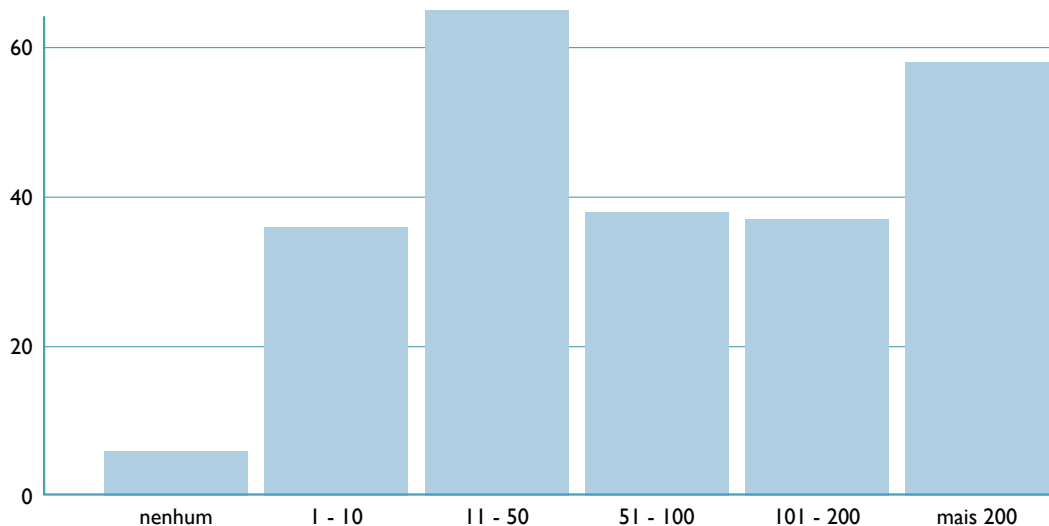


Figura 11. Distribuição por número de livros em casa dos/as participantes no estudo

Quanto ao nível socioeconómico, a distribuição é uniforme, ou seja, 32.7% dos participantes referem que os rendimentos da sua família são suficientes para tudo o que precisam “quase sempre”, seguidos de 29.8% que referem “em parte”, sendo “totalmente” suficiente para 25.8% dos participantes (cf. Figura 12).

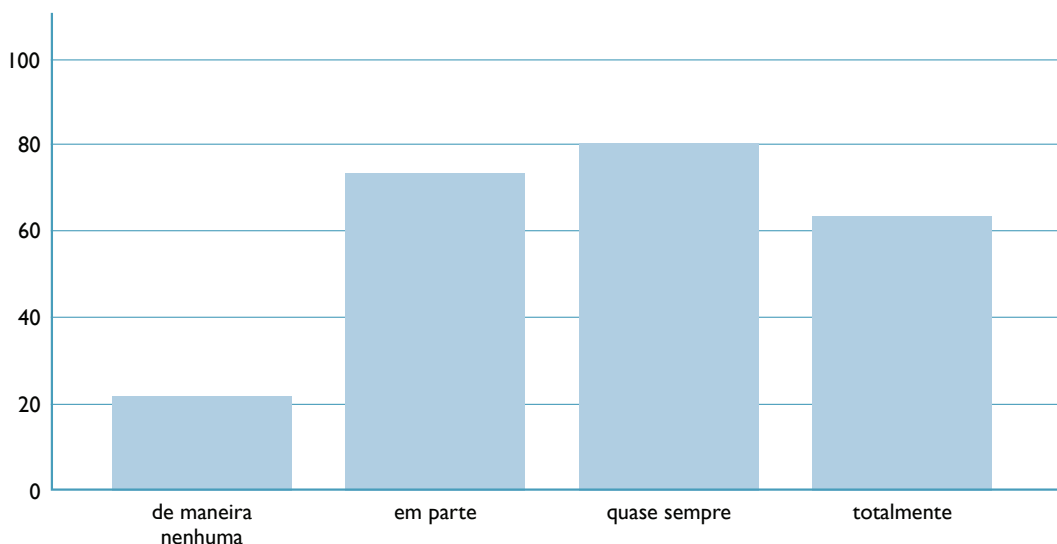


Figura 12. Distribuição por rendimentos dos/as participantes no estudo

Destaca-se ainda que 13.3% dos/as participantes vive sozinho/a, apesar de que a maioria (39.9%) vive numa configuração familiar constituída por pai, mãe e filho/a ou filhos/as e 15.7% assumem outras configurações de família (cf. Figura 13).

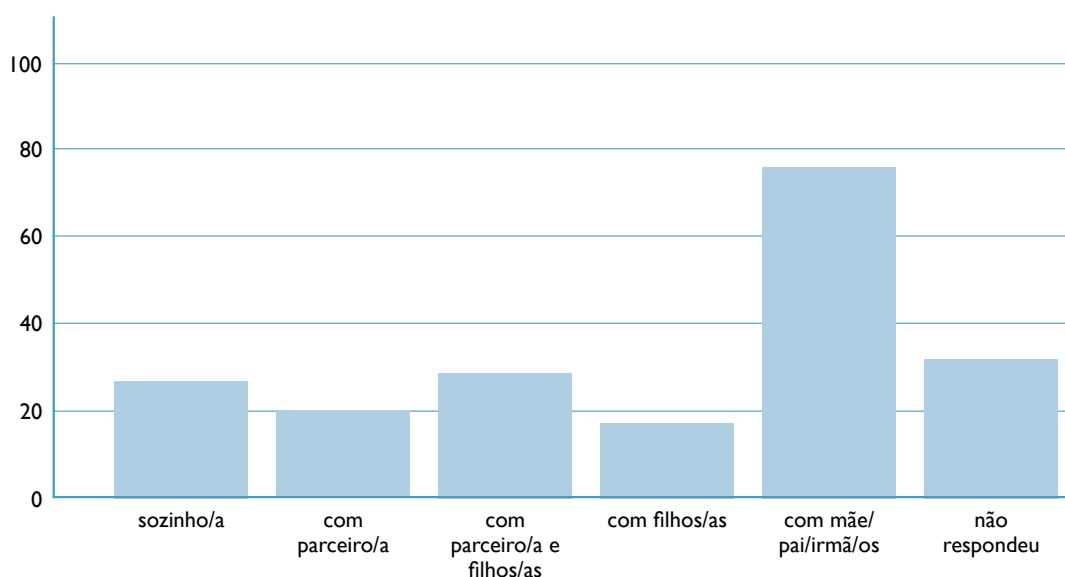


Figura 13. Distribuição segundo o agregado familiar dos/as participantes no estudo

No que se refere à experiência teatral, os/as participantes fazem teatro em média há 6.6 anos e integram os grupos envolvidos no estudo numa média de 3.5 anos (cf. Figura 14).

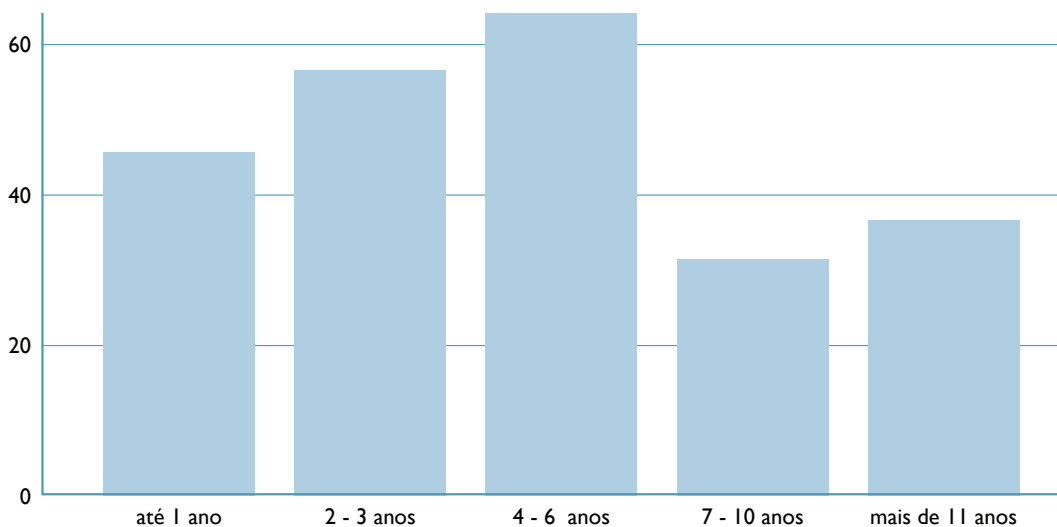


Figura 14. Distribuição por tempo de experiência em teatro dos/as participantes no estudo

Por fim, considerando que a maior concentração de respostas relativamente ao tempo desde que fazem teatro e que integram o grupo é, nos dois casos, entre 1 e 4 anos, pode-se considerar que a experiência destes grupos é, para muitos/as artistas não profissionais, a primeira experiência teatral (cf. Figura 15).

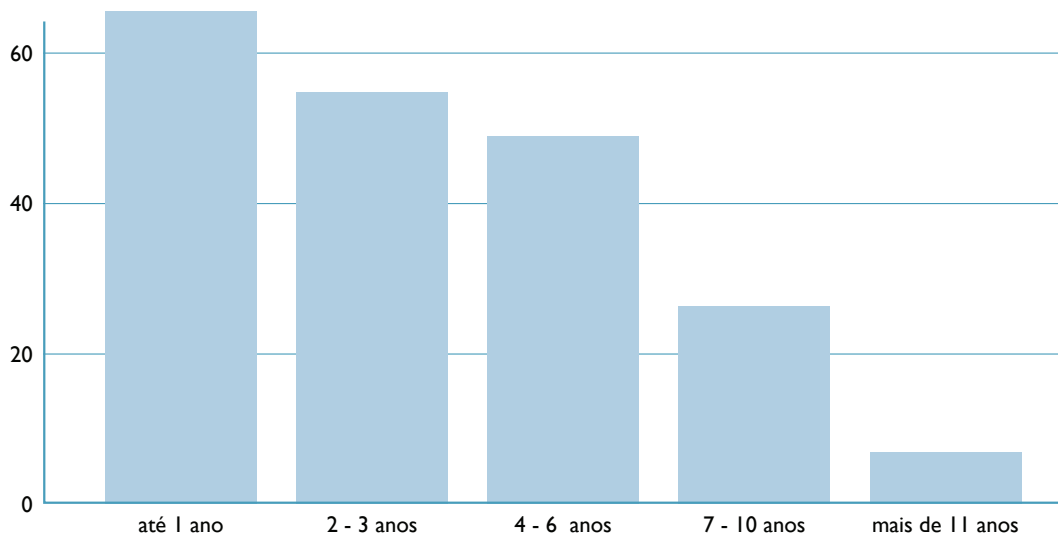


Figura 15. Distribuição por tempo de experiência nos grupos de teatro dos/as participantes no estudo

8. O lugar do investigador, dimensões éticas e tomada de decisões

O lugar de investigador não é um lugar neutro. Esta é uma premissa fundamental e que, recorrentemente, ao longo do processo investigativo, foi confrontada pelas realidades que pediram tomadas de posição claras e firmes. É importante distinguir o que é um olhar externo e distanciado, por não se assumir um protagonismo dos fenómenos em estudo, e a exigência de uma neutralidade impossível ao investigador. Este é mais um ator na realidade social, fazendo parte dela e contribuindo para a sua construção, rejeitando-se, assim, uma perspetiva positivista como essencial à validação do conhecimento científico.

Este enquadramento permite entender melhor o porquê da opção por não desenvolver esta investigação envolvendo processos artísticos nos quais estivesse diretamente ligado no momento da mesma. Tal aconteceu apenas no estudo 1, com um objetivo exploratório, e viabilizou um mais fácil acesso às experiências, contribuindo de igual forma para a reflexão sobre as práticas que decorriam. Em todos os outros casos, integrados nos estudos 2 e 3, as pessoas com as quais o investigador tivesse tido relação direta em experiências passadas foram entrevistadas ou participaram nos grupos focais desenvolvidos por uma investigadora do CIIE-FPCEUP. Desta forma, tentou-se minorizar o efeito da desejabilidade social. Não obstante, a experiência de mais de 16 anos de atividade na área das práticas artísticas comunitárias dificultou em muitos momentos a identificação de grupos e participantes na investigação com o qual não tivesse existido relação anterior. Relativamente aos grupos brasileiros, esta situação foi de mais fácil resolução. No entanto, esta experiência profissional prévia, por outro lado, facilitou o acesso a participantes e grupos que teria sido provavelmente mais difícil sem qualquer tipo de relação anterior à investigação. Mais do que elencar as vantagens e desvantagens de estar, mais ou menos, próximo do fenómeno em questão, é fundamental considerar o que foi relevante para as dinâmicas em estudo, acedidas dentro e através de determinada cultura. No que diz respeito às diferentes funções, assumidas pelo investigador, procurou-se que fossem fluídas, constituindo-se em diferentes tempos e espaços e funcionando como um ou vários contínuos (Hellawell, 2006; Merriam et al., 2001).

Neste espaço é importante referir a dificuldade sentida para não interferir nos processos artísticos dos grupos em estudo, não deixando de emitir opiniões sempre que solicitado. Foi um desafio inibir uma postura ativa treinada para o ato de criação, assumindo um papel mais passivo de observação e de registo. Talvez por isso, a opção pelas entrevistas, em relação bilateral, os grupos focais e os inquéritos por questionário, na maior parte dos casos desenvolvidos fora dos contextos de ensaios e apresentações públicas, possa ter sido uma mais valia no distanciamento pretendido. Assim como se considera que o investigador não é neutro, tem de igual forma que se assumir que tem uma personalidade e experiência concreta que o empurram para determinada forma de ação e reflexão. Esta investigação foi também um espaço de treino para momentos mais contínuos, sistemáticos e refletidos de uma ação que se espera no futuro mais informada neste campo concreto. Porém, é de ressaltar que a experiência profissional do investigador contaminou a motivação para esta investigação, o seu desenvolvimento e a escrita que a concretiza, considerando-se que esta situação permitiu uma relação contínua de construção entre teoria, prática e rigor metodológico (Trickett, 2009).

Toda a investigação é atravessada por dilemas éticos que se resolvem com partilha, ponderação e, acima de tudo, clarividência relativamente aos objetivos e ao que é a produção de conhecimento e ao serviço do que está. Neste contexto concreto, foi muito importante entender que benefício teria esta investigação para quem participou nela, para além do que ganharia o investigador. Para isso, e em coerência com o conceito de participação, um dos constructos centrais desta investigação contemplou uma fase de devolução aos/às participantes de considerações prévias referentes aos estudos, discutindo com eles/as as mesmas. Esta fase decorreu antes da escrita das reflexões finais da tese, tendo contribuído para o processo de construção das mesmas.

Outro aspeto importante a referir remete para a preocupação em ter uma explicação clara e acessível acerca dos objetivos, fases, implicações do estudo, assim como do seu financiamento. Na linha desta relação de confiança e transparência participante-investigador foram assinadas declarações de consentimento informado, nas quais se explicitou o direito voluntário à participação, de desistência a qualquer momento do processo, de aceder aos procedimentos, propostas e às conclusões da

investigação. As questões relativas ao anonimato e confidencialidade foram asseguradas e discutidas entre participantes, investigador, centros de investigação e outras instituições envolvidas. A este propósito emergiram algumas situações relevantes como a identificação ou não dos/as participantes da investigação na escrita de artigos e tese. Este aspeto foi alvo de questionamento, nomeadamente ao que refere aos grupos brasileiros. Assim, foi equacionada a sua identificação, assumindo a coautoria e evitando o sistemático apagamento destes indivíduos e das suas vozes na investigação, focando-os genericamente como uma massa humana que tem determinadas opiniões. O facto de se assumirem como artistas e a relevância da autoria das suas produções estava também aqui em causa.

No entanto, considerando que não faria sentido usar procedimentos diferentes para os grupos do Brasil e de Portugal numa mesma investigação e a hipótese de que algo nas narrativas registadas pudesse futuramente comprometer os/as envolvidos/as, seguiu-se os procedimentos de uso de iniciais para identificar as/os participantes. A estes aspetos acrescentaram-se as regras para publicação determinadas por algumas revistas científicas relativamente a este aspeto. Este aspeto foi recuperado no capítulo das considerações finais desta tese, assumindo-se a identificação das opiniões relativas às conclusões dos estudos, uma vez que as questões anteriores se resolvem, neste caso, por elas próprias.

Outro desafio passou por não ter a tentação de comparar o incomparável. Este cuidado foi mais necessário tendo em conta as experiências de contextos totalmente distintos como são Portugal e Brasil, mas também pelas opções metodológicas tomadas. Foi importante ter como ponto de partida que cada caso era um caso e recolocar o olhar constantemente direcionado para o denominador comum, as práticas artísticas comunitárias. A este propósito, o papel de um investigador homem, branco, europeu, especificamente português, a desenvolver uma investigação com grupos de teatro das periferias do Rio de Janeiro e São Paulo, constituídos maioritariamente por jovens negros/as, levantou uma série de questionamentos. O reconhecimento das nossas ancestralidades e das relações de poder passadas e presentes, assentes na definição e diferenças de raça e de classe socioeconómica, foi central para mim enquanto

investigador, mas acima de tudo determinante e transformador enquanto pessoa, e para a relação construída com os participantes. Assumindo a impossibilidade de neutralidade, foi fundamental atentar à necessidade de clarificação da função e da proposta apresentada e quais os possíveis benefícios mútuos a considerar. Este questionamento foi atravessado pela crítica aos processos de construção de conhecimento validados e que, sistematicamente, se organizaram e se organizam numa lógica vertical entre norte e sul, Europa e América Latina, apelando às perspetivas pós-coloniais e decoloniais (Fanon, 1979; Kilomba, 2019; Mignolo, 2008).

Esta experiência alertou para a abordagem posterior aos grupos portugueses que sublinhou, com as devidas diferenças, a desconstrução de ideias pré-concebidas sobre a relação vertical entre o investigador, como o que detém o conhecimento, e a/o participante, aquele/a que não o tem. Neste sentido, aceitar as tensões de perceções estabelecidas de cultura erudita e popular e as suas interferências na construção de conhecimento foi determinante.

É relevante referir que as altas expectativas para esta investigação e para o desempenho enquanto investigador foram, muitas vezes, difíceis de gerir. Ou seja, algum excesso relativamente ao esperado quanto à dimensão e profundidade das conclusões finais do estudo, impulsionado por uma prática intensa anterior, confrontou-se com a necessidade real de valorização de um conhecimento que sublinha os pormenores, a consistência, a integração e um tempo justo para a sua consolidação.

Finalmente, as contradições entre a produção de pensamento divergente e convergente, os paradigmas distintos da arte e da educação, as solicitações diversas de processos e resultados, a forma como se encaram os fenómenos sociais como vivos e orgânicos e as barreiras geradas pela rigidez e inflexibilidade de visões distintas entre áreas revelaram-se como desafios constantes. Foram sendo, no entanto, ultrapassados pela força que se pode gerar entre os diferentes que dialogam, sem cristalizar na ideia de que o antagónico é, necessariamente, imutável e incompatível.

O ato de idealizar, inerente a este momento do processo investigativo, permitiu que o mesmo tivesse a estrutura necessária para se desenvolver, assumindo-se a sua flexibilidade em relação aos distintos impasses e obstáculos que emergiram neste percurso. Esse desenho de um ponto de partida sistematizado, informado e organizado constituiu-se como fundamental para a relação a estabelecer com os grupos, traduzindo-se no capítulo seguinte destinado à empiria.



PELE
Jardim das Pedras
@Patrícia Poção

III. A EMPIRIA

(ato de conceber – improvisar; o corpo e a palavra na criação; ensaiar)

1. Breve descrição e articulação dos estudos

O terceiro núcleo da tese remete para os dados, a sua discussão e os resultados relativos aos três estudos que integram esta investigação. Tratando-se de uma tese por artigos, a apresentação dos mesmos, assim como da última seção referente ao estudo 3, traduz os diferentes momentos do processo investigativo e as opções tomadas expressas no capítulo da abordagem metodológica. A sequência em que os estudos são apresentados segue a sequência cronológica em que se desenvolveram. Assim sendo, o estudo 1 (exploratório) informou o estudo 2 (qualitativo) que, por sua vez, permitiu a construção do estudo 3 (quantitativo)¹.

O primeiro ponto refere-se ao estudo exploratório (estudo 1) focado na identificação dos elementos definidores das práticas artísticas comunitárias, baseando-se na articulação entre um exercício de revisão da literatura e a produção e análise temática de notas de terreno e fontes documentais relativas a grupos teatrais dos dois países. Este estudo é apresentado no artigo intitulado “Para uma tipologia da participação nas práticas artísticas comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal”.

O segundo ponto deste núcleo, informado pelo estudo anterior, nomeadamente, no processo de construção dos dispositivos investigativos, orienta-se para o aprofundamento dos elementos definidores das práticas artísticas comunitárias e a conceptualização do conceito de qualidade da participação cultural e artística. O estudo 2 deteve-se na ação dos grupos teatrais no Brasil e em Portugal. Assim, o artigo “The participation of Brazilian theatre collectives in context of community artistic practices” remete para a parte do estudo desenvolvida no contexto brasileiro e o artigo “Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política na ação de três grupos teatrais

¹ Os artigos são apresentados neste capítulo seguindo a utilização das normas referentes a cada revista. As referências bibliográficas constam no fim da tese, em separado para cada artigo, elaboradas, igualmente, consoante as normas das revistas em questão.

em Portugal” foca-se nas experiências dos grupos portugueses. Neste último artigo, para além dos aspetos anteriormente referidos, é, também, abordada a relação entre as práticas artísticas comunitárias e a participação cívica e política.

Finalmente, é apresentado o estudo 3 – “Elementos das práticas artísticas comunitárias e suas ligações com a participação cívica e política no contexto de grupos teatrais em Portugal – uma abordagem quantitativa”. Nesta seção, as conexões entre as práticas artísticas comunitárias e a participação cívica e política são aprofundadas e expressas num estudo com um carácter ampliado, dada a quantidade de pessoas envolvidas, estabelecendo-se associações com os estudos anteriores qualitativos, numa lógica de triangulação metodológica.

2. Para uma identificação dos elementos definidores das práticas artísticas comunitárias - Estudo 1

2.1. “Para uma Tipologia da Participação nas Práticas Artísticas Comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal”

Artigo publicado:

Cruz, Hugo, Bezelga, Isabel & Menezes, Isabel (2020). Para uma tipologia da participação nas práticas artísticas comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 10(2), 1-30. doi:[10.1590/2237-266089422](https://doi.org/10.1590/2237-266089422)

Resumo

O artigo tem como objetivo abordar a dimensão participativa como característica central na criação artística contemporânea, aprofundando a relação complexa e ambígua entre processos e resultados. O ponto de partida é uma revisão da literatura sobre práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política. Esta revisão é então articulada com a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal. A partir

de dados empíricos coletados através da observação etnográfica e da produção de notas de terreno, identificaram-se dimensões estruturantes da qualidade das experiências de participação em processos artísticos, a saber: formas de participação das comunidades (participantes não profissionais); dinâmicas dos processos criativos; temas basilares; relação entre profissionais e comunidades; e espaços de criação e apresentação.

Palavras-chave: Criação Artística Participativa. Teatro. Práticas Artísticas Comunitárias. Participação Cívica e Política.

Abstract

The article aims to address the participatory dimension as a central feature in contemporary artistic creation, deepening the relationship between processes and results. Having as a starting point the practices of three theater groups in Brazil and Portugal, articulated them with the literature on community artistic practices and civic and political participation. From empirical data, based on participant and non-participant observation and gathering of fieldnotes, we identified structural dimensions of the qualities of the participation experiences in artistic processes, to know: forms of participation of communities (non-professional); dynamics of creative processes; core themes; relationship between professionals and communities; and spaces of creation and presentation.

Keywords: Participatory Artistic Creation. Theater. Community Artistic Practices. Civic and Political Participation.

Résumé

L'article vise à aborder la dimension participative comme un élément central de la création artistique contemporaine, l'approfondissement des relations entre les processus et les résultats. Étant parti de la pratique de trois groupes de théâtre au Brésil et au Portugal, on vise l'articulation avec la littérature sur les pratiques artistiques communautaires et la participation civique et politique. À partir de données empiriques, fondées sur l'observations participatives et non-participatives et la production des notes de terrain ont été identifiés dimensions structurées de la qualité des expériences de participation

à des processus artistiques, à savoir: formes de participation des communautés (participants non professionnels); dynamique des processus créatifs; matières de base; les rapports entre professionnels et communautés; et espaces de création et de présentation.

Mots-clés: Création Artistique Participative. Théâtre. Pratiques Artistiques Communautaires. Participation Civique et Politique.

Introdução

Na criação artística contemporânea, envolvimento comunitário e participação, em configurações diversas e em formatos também distintos, são constructos com uma centralidade crescente. Muitas das práticas artísticas contemporâneas centram-se na ideia de restauração do vínculo social, perante um mundo fragmentado, perspectivando a participação como meio de reencontrar esse sentido de comunidade. Um movimento similar acontece em projetos de educação social e comunitária que recorrem às linguagens artísticas em diferentes contextos, também como forma de promover esse sentimento de pertença e o desenvolvimento de visões criativas de transformação social. Ora, essa relação entre práticas artísticas comunitárias e educação (social e comunitária) gera tensões significativas entre o valor artístico, a dimensão ética da participação nos processos artísticos e seus potenciais impactos na vida das comunidades e na participação cívica e política das pessoas envolvidas.

Este artigo procura refletir sobre essas tensões a partir de experiências concretas de grupos de teatro, focando-se nas dinâmicas geradas nos processos de criação coletiva, procurando-se identificar as suas principais fragilidades e potencialidades e conexões com a participação cívica e política dos participantes. Para a concretização desses objetivos o estudo segue uma metodologia qualitativa centrado nas experiências de três grupos de teatro comunitário, em Portugal e no Brasil. No caso português, o primeiro autor assumiu simultaneamente o papel de investigador e de direção artística do projeto, numa abordagem inspirada na autoetnografia (Maréchal, 2010); nos casos brasileiros, o primeiro autor realizou uma observação etnográfica na condição de investigador. Essas decisões assentam na perspectiva de que a investigação deve ser próxima da prática,

numa triangulação em contínua construção entre teoria, prática e rigor metodológico (Trickett, 2009).

As práticas artísticas comunitárias, nomeadamente as teatrais, são perspectivadas como espaços particulares que permitem o aprofundamento da relação entre processos coletivos de criação artística e a participação cívica e política. Esses processos de criação são, geralmente, desencadeados pelas culturas, identidades, histórias, tradições e necessidades sentidas de pessoas e comunidades que, abordadas artisticamente, sustentam o desenho de dramaturgias diversas (Cruz, 2015). Desse modo, propiciam uma revisão de um tempo passado, um ponto de situação face ao presente e uma projeção, possivelmente alternativa, do futuro – o que explica por que o seu potencial emancipatório e político tem vindo a ser sublinhado, para além da clássica dicotomia entre “arte pela arte” e “arte com função social” (Rancière, 2005).

A literatura revela que as práticas artísticas comunitárias se desenvolvem um pouco por todo o mundo, envolvendo profissionais e não profissionais, com significativa partilha de elementos metodológicos, estratégias de organização e preocupações (Erven, 2001; Katzmaier, 2018). Em particular são assinaladas questões relativas à eficácia do trabalho em relação ao restauro de vínculo social e questões éticas derivadas do fato de, genericamente, artistas de classe média trabalharem com grupos periféricos (Erven, 2001). Katzmaier (2018), que mapeou iniciativas, projetos, grupos, pessoas e instituições em 92 países com relação direta a essas práticas, identificou ainda algumas semelhanças nas motivações e requisitos de projetos diversos em contextos geográficos distintos. Em termos motivacionais, destaca-se a possibilidade de participação, a promoção da coesão social com base na experiência coletiva ou a perspectiva da arte como um motor para a mudança cultural e social. Dentre os requisitos para a qualidade das práticas, apontam-se, essencialmente, os recursos materiais e imateriais, as competências e a visão dos profissionais envolvidos.

As práticas artísticas comunitárias, uma das configurações possíveis no vasto espectro da criação artística que convoca a participação, constituem um espaço alternativo de criação em que profissionais e pessoas das comunidades são capacitadas

no e pelo processo, reunindo-se com o propósito de criar objetos artísticos, na maior parte dos casos com características instáveis e abertas. Matarasso (2017, p. 2) define-as como processos de criação artística que envolvem artistas profissionais e artistas não profissionais, com três características centrais: “[...] uma estrutura teórica e estética que orienta quem está envolvido; a duração no tempo, com base no princípio, meio e fim; e a apresentação da criação”.

Atendendo à sua expansão e modos de expressão, poderão esses processos artísticos ser considerados espaços de experimentação de outras formas de participação, assentes na capacidade criativa e nas lógicas da criação (artística) coletiva? Poderão ser perspectivadas as práticas artísticas comunitárias como mais uma possibilidade de configuração de formas emergentes de participação cívica e política? Reconhecendo a sua diversidade, começaremos por destacar alguns fundamentos dessas práticas, discutindo depois as suas ligações com as transformações contemporâneas da participação cívica e política.

Fundamentos das práticas artísticas comunitárias

A natureza híbrida dessas práticas advém, em boa medida, dos seus alicerces em diferentes campos disciplinares, incluindo a educação, embora as comunalidades entre artes e ciências tendam a ser esbatidas, quando não negadas (Hernández, 2008). Por exemplo, os processos educativos frequentemente advogam a desocultação ou problematização que permite aceder a aspectos invisíveis – que aparentemente não se sabem ou que não interessam saber – e que são responsáveis, muitas vezes, por configurar as experiências à luz das estruturas sociais e culturais. Essa visão coloca em causa *regimes de verdade* aparentemente irrefutáveis (Foucault, 1979; Bourdieu, 2010), um mecanismo que apresenta semelhanças com o efeito de distanciamento proposto por Brecht (1957), em que o foco na dimensão poética visa provocar um afastamento crítico sobre as situações do real, para que se possa desenvolver um outro olhar sobre estas e, desse modo, multiplicar visões alternativas do que o *real* pode ser.

A pedagogia do oprimido é convocada a esta discussão, enquadrando-se num movimento mais amplo da educação popular que reverbera no campo da arte por meio do teatro do oprimido e do teatro popular. A proposta de Freire (1987) destaca o conceito de emancipação que se baseia na organização coletiva e na tomada de consciência da relação de poder instalada, valorizando o saber experiencial, para além do científico, centro do conhecimento pós-moderno, como o património da vida quotidiana. Entende-se a pedagogia como uma ação processual, uma educação conscientizadora, que nasce da observação e da reflexão sobre a realidade e culmina numa ação transformadora (Teixeira, 2005). A pedagogia do oprimido baseia-se no diálogo, constituído pela colaboração e síntese cultural, e no seu potencial promotor da conscientização, encarando esse processo como gerador de novas conexões entre diferentes elementos da realidade. Outra ideia fundamental é a de que educativo, político e cultural estão intimamente ligados e que por isso devem ser perspectivados de forma integrada (Freire, 1987).

Em coerência com essa abordagem educativa, o contributo do teatro do oprimido para as práticas artísticas comunitárias contemporâneas é inegável. A essência comunitária desse método sintetiza-se numa abordagem aberta e flexível, baseando-se na ideia de teatro essencial, que se sustenta em premissas controversas, como: “[...] em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito: ser humano é ser artista” (Boal, 2009, p. 19). Ou seja, todos podem aceder ao fazer teatral numa postura ativa e questionadora da realidade no duplo papel de *espect-actor*. O principal objetivo é estimular a discussão e a problematização das situações numa lógica de reflexão sobre as relações de poder que caracterizam as interações humanas (Boal, 1977).

Outros elementos fundadores dessas práticas derivam de propostas anglo-saxônicas como a “*performance* baseada na comunidade” (Cohen-Cruz, 2005) e o *devising theatre* (Oddey, 1994). No caso da *performance*, “[...] uma prática de comunicação e construção de relações nas várias áreas da vida, ou seja, focando-se nas interações quotidianas entre indivíduos, grupos e comunidades” (Schininà, 2004, p. 24). Salienta-se a relevância dada ao ritual, celebração, festa e outras manifestações culturais populares, para além do espaço simbólico, catarse e *embodiment* (Chafirovitch, 2016). De referir

também as implicações da noção de liminaridade, olhando-a como o território de transição e de *performance* entre o quotidiano e o não quotidiano, o que implica transições de papéis e ordens (Turner, 1982). Aplicando o conceito de *performance* ao esquema comunitário, Cohen-Cruz (2005) perspectiva esse tipo de criação como uma resposta a um assunto coletivamente significativo, alicerçando-a numa colaboração entre artista, ou grupo de artistas, e uma comunidade, assumindo-se esta como fonte principal do texto, dos atores e definitivamente de grande parte do público. Ou seja, o centro não é o artista individualmente, mas sim a comunidade constituída através de uma identidade partilhada, baseada no local.

Também o *devising theatre* (Oddey, 1994) se centra numa abordagem à criação que depende das pessoas, suas experiências de vida e motivações. O ponto de partida para o processo pode ser muito diverso: uma ideia inicial, um sentimento, uma imagem, um conceito, uma história, um tema, um texto, uma fotografia, uma música, um grupo de pessoas ou um interesse comunitário específico. O objetivo é colocar um grupo em estreita colaboração para expressar, partilhar e articular as suas opiniões, crenças, ou percepções sobre a cultura e a sociedade (Oddey, 1994), aspectos fundamentais a ter em conta na análise das práticas artísticas comunitárias.

Participação cívica e política e práticas artísticas comunitárias

Na sua definição clássica, a participação cívica e política é o conjunto de atividades voluntárias dos cidadãos que visam influenciar, direta ou indiretamente, as decisões a diversos níveis do sistema político (Barnes; Kaase, 1979). As democracias assentam na participação dos cidadãos e, ao mesmo tempo, no respeito pelos direitos políticos e cívicos dos seus concidadãos, independentemente das suas diferenças. Ou seja, trata-se não apenas de estar disposto a envolver-se na vida cívica e política, mas de estar aberto ao envolvimento de outros cidadãos, com opiniões diversas (Hahn, 1998; Sullivan; Transue, 1999; Butler, 2017). Nas últimas décadas tem havido preocupação com o declínio da participação política, em especial em relação a atividades tradicionalmente relevantes como militar num partido político ou ser membro de um sindicato, o que tem vindo a sustentar o discurso de uma crise da participação (Putnam,

2001; Borba, 2012). No entanto, verifica-se, em simultâneo, uma expansão de formas de ação política, genericamente definidas como formas de participação não convencionais (Kaase, 1984). Nessa linha, e recentemente, destacam-se os movimentos que emergiram a partir de 2011, como a *Primavera Árabe* (Países do Norte de África), o *Occupy Wall Street* (EUA), os *Indignados* (Espanha), a *Geração à Rasca* (Portugal) ou a ocupação das escolas pelos *Secundaristas* (Brasil) (Harvey, Teles, & Sader, 2012; Negri & Hardt, 2014). Esses movimentos, embora com contornos específicos relacionados com os diferentes contextos, configuram-se a partir de uma nova vaga da participação cívica e política, associada ao conceito de *imaginação cívica*, definida como “[...] formas através das quais as pessoas, individual e coletivamente, perspectivam melhores ambientes políticos, sociais e cívicos e trabalham para atingir esses futuros” (Baiocchi et al., 2014, p. 15). Poderemos, assim, estar perante um outro cenário que contempla cidadãos, não a participarem necessariamente menos – embora o decréscimo da participação em atividades políticas convencionais seja uma ameaça à legitimidade das democracias representativas em que vivemos –, mas sim mais, embora de forma diferente, menos institucionalizada e hierarquizada, mas, por outro lado, de uma forma mais fluída e criativa (Norris, 2002; Menezes et al., 2012).

Assim, não é surpreendente que, dentre essas novas formas de participação, algumas tenham a sua filiação no campo artístico. O ativismo, resultado do cruzamento entre arte e ativismo, é uma forma de participação que envolve uma ação continuada com objetivos de mudança social ou política e que privilegia a ação direta (Jordan, 2002). Assume-se como a confluência da dimensão política da arte com os territórios do protesto social, visando dar visibilidade a situações sociais politicamente significativas (Raposo, 2015). Esse movimento emerge do crescente interesse que a arte contemporânea manifesta pelo político, debatendo-se com as limitações do sistema face à crítica política. Também as propostas de arte contextual (Ardenne, 2004) e de estética relacional (Bourriaud, 2009) remetem para uma intervenção artística politicamente comprometida (Fernandes, 2018). Nessas abordagens, a componente política sobrepõe-se à artística. No entanto, esse olhar, muito relevante pelo seu caráter desmistificador da criação artística, requer uma procura de tensão entre as duas dimensões, como, aliás, defende Bishop (2012). Em todo o caso, parece ser essencial aprofundar as dinâmicas e

dimensões de participação que essas abordagens propiciam nos vários níveis do processo de criação artística e de reclamação de mudança social.

Neste artigo atendem-se a vários modelos de participação para construir uma estrutura analítica de alguns processos propostos pelas práticas artísticas comunitárias. Na proposta clássica de Arnstein (1969), o *modelo da escada da participação*, são identificados oito níveis: na base, dois níveis considerados como não participação porque o poder continua concentrado e não é partilhado, uma zona intermédia em que há uma concessão mínima de poder, e apenas os dois últimos propiciam um efetivo controle dos cidadãos. Numa lógica piramidal, Milbrath (1965) define três perfis de pessoas relativamente à participação: os gladiadores, que participam ativamente; os espectadores, que participam moderadamente; e os apáticos, que não participam. Mais recentemente, Ekman e Amnå (2012, 2014) desenvolveram um modelo sobre a participação cívica e política que diferencia e cruza formas de participação ativas/passivas e individuais/coletivas. Ou seja, contempla formas que vão da alienação política, passando pelo interesse pessoal em assuntos sociais e políticos ao ativismo, num formato mais ou menos convencional, e cruzando lógicas mais individuais ou mais coletivas de participação. Importante é também a problematização que fazem da oposição passivo/ativo, vista não numa perspectiva dicotômica, mas antes sustentada numa multiplicidade de significados: ser passivo pode ser sinónimo de anomia, desinteresse e desvinculação, mas pode significar antes *estar à espera*. Nesse processo, é ainda de salientar a relevância de aspectos estruturais (tempo, dinheiro, competências cívicas, oportunidades), assim como predisposições e expectativas (normas sociais e sentido de eficácia), quando se analisa a participação cívica e política (Menezes et al., 2012).

Alguma investigação sobre práticas artísticas comunitárias tende a assumir uma abordagem assente na premissa de que a arte, especificamente o teatro, é um catalisador da participação cívica e política porque estimula o desenvolvimento de determinadas competências – nesse sentido, a participação em práticas artísticas seria (apenas) instrumental para o desenvolvimento cívico e político dos indivíduos e comunidades (Cadete, 2013; Neves; Guedes, 2016; Motos-Teruel; Benlliure, 2018). Neste artigo, em linha com a investigação sobre participação (e.g., Dias, 2013; Ferreira, 2006; Ferreira;

Azevedo; Menezes, 2012; Malafaia, 2017; Menezes, 2003), privilegamos antes a qualidade das experiências de participação geradas nas práticas artísticas comunitárias, considerando que esse é um condimento essencial para o seu eventual impacto nas pessoas e nas comunidades – valorizando, assim, tanto os processos quanto os resultados ou objetos artísticos produzidos (Huybrechts; Dreessen; Schepers, 2012; Huybrechts, 2014). Esse enfoque coloca a tônica em aspectos como: quem é envolvido, que tipo de participantes é convidado a participar; de que forma decorre esse envolvimento, como se faz a negociação entre profissionais e não profissionais, em que ambas as partes se envolvem numa troca participativa e arriscada, sendo incerto o resultado que possa daí emergir – é relevante quem define o quê e como, e quais as os princípios e regras inerentes ao processo; qual o material base de pesquisa, que temas emergem para serem trabalhados, como são convocados e por quem (profissionais ou não profissionais); e que opções estéticas tradicionais/populares e dinâmicas de participação local intrínsecas aos territórios são identificadas, estimuladas ou convocadas (Erven, 2001; Boehm; Boehm, 2003; Cohen-Cruz, 2005; Bidegain, 2007; Prentki; Preston, 2009; Kester, 2011; Matarasso, 2013; Cruz, 2015; Marceau; Gendron-Langevin, 2015). Na literatura salientam-se também os resultados produzidos por esse tipo de práticas apontando-se para o estímulo à participação, a promoção de competências individuais e grupais e o desenvolvimento e consolidação de redes pessoais e comunitárias (Ramos; Sanz, 2010; Sloman, 2012; Winchester, 2013). Alguns estudos indicam que o tipo de processos e o tempo são essenciais, ou seja, são relevantes projetos continuados conectados com os tempos dos participantes e das comunidades para que possam acontecer mudanças (Plastow, 2009; Sloman, 2012). A esse respeito refere-se que se os processos participativos não forem parte integrante das práticas o impacto da criação artística é limitado (Boeren, 1992; Sloman, 2012). Finalmente, são apontadas algumas limitações como a associação excessiva à intervenção pontual de organizações não governamentais (Prentki, 1998; Hopkins, 2014) e riscos elevados de manipulação política, descentrando-se as práticas dos interesses dos participantes (Nogueira, 2008; Plastow, 2009).

Numa tentativa de sistematizar alguns desses aspectos, Kravagna (1999) avança com uma reflexão sobre a relação artista-público, essencialmente no contexto das artes plásticas, cruzando a participação com a criação artística de uma forma estruturada. A sua

análise permite identificar projetos com diversos níveis de complexidade. Um primeiro nível corresponderia a trabalhar com os *outros* (os não-artistas), implicando uma inserção despolitizada do social na experiência artística; num outro nível estariam as atividades interativas, ou seja, situações idealizadas previamente, sem mediação para além da dos artistas, e que tendem a não promover uma articulação produtiva com as pessoas ou a comunidade; o nível de ação coletiva remete para práticas cuja concepção, produção e desenvolvimento acontecem baseadas num grupo sem diferenças hierárquicas e com objetivos políticos claros e prática participativa – implicando negociar e articular, procurando formatos diversos de inclusão e responsabilidade dos vários intervenientes no desenho e produção do projeto.

Ainda assim, é incipiente a investigação sistemática sobre as práticas artísticas comunitárias, em especial no espaço ibero-americano, onde, paradoxalmente, parecem ganhar uma relativa preponderância (Bezelga; Cruz; Aguiar, 2016). Por essa razão, atendemos às práticas artísticas comunitárias desenvolvidas por três grupos teatrais no Brasil e em Portugal, como ponto de partida para a identificação e discussão de algumas categorias estruturantes da qualidade dessas experiências de participação geradas.

A experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal

Este artigo centra-se em algumas atividades de três grupos teatrais, em Portugal e no Brasil, com base numa recolha empírica que envolveu a observação, realizada pelo primeiro autor, no contexto de ensaios, apresentações públicas, discussões após os espetáculos com o público e participação de elementos dos grupos em aulas e conferências. Como referimos atrás, no caso do grupo português assumiu-se a dupla condição de diretor artístico e de investigador numa abordagem inspirada na autoetnografia; nos casos brasileiros, o papel foi apenas de investigação, numa lógica de observação etnográfica. Essa observação estendeu-se, ainda, a espaços de interação entre os elementos dos grupos e suas comunidades, que se definiram no quotidiano espontaneamente (e.g., cafés, associações recreativas, praças, rodas de samba e associação de pescadores). Nos três casos, a observação deu lugar a notas de terreno que se centraram na fase final do processo no *Triumph'arte* e, nos casos brasileiros, após a estreia dos espetáculos, tendo

sido produzidas em contexto eminentemente comunitário. Essas notas basearam-se em elementos de observação direta (naturalista, sistemática, fotografia e vídeo), assim como em impressões e sentimentos, primeiras interpretações e ideias recorrentes do investigador (Amado; Silva, 2014).

Os grupos em estudo trabalham com teatro envolvendo as comunidades onde estão sediados, numa lógica participativa nas diversas criações que desenvolveram ao longo do seu percurso. A opção por esses grupos baseou-se nas suas características, que se enquadram nos objetivos do estudo: método de trabalho baseado na criação coletiva, envolvimento de não profissionais nas criações, identificação de temas nos quotidianos das comunidades onde se inserem e a utilização da linguagem teatral como principal nos seus processos. As suas práticas se assentam numa relação continuada, estruturada e sistematizada com o território, dando ênfase às características sociais, históricas, económicas, culturais e políticas.

É importante salientar as diferenças sociais e culturais associadas aos contextos dos dois países e específicas de cada um dos três grupos na relação com o seu território particular. Embora não seja objetivo comparar o incomparável, dada a incomensurabilidade das condições particulares de cada grupo, o contraste dessas experiências em contextos tão diversos pode ser útil para identificar comunalidades nas dinâmicas e nos processos. Ainda assim, destaca-se que o momento de recolha de dados no primeiro semestre de 2018 no Brasil foi profundamente influenciado por acontecimentos relacionados com a situação política (e.g., cortes de apoios a atividades culturais; assassinato de Marielle Franco; determinação da intervenção militar no Rio de Janeiro; e prisão de Lula da Silva). Esses aspectos são determinantes, tendo em conta a ação dos grupos e o impacto que esses acontecimentos tiveram no seu quotidiano. A esse propósito destacam-se: a impossibilidade de acesso a algumas áreas devido à intervenção militar, em determinados momentos, afetando a regularidade dos encontros dos grupos; o envolvimento recorrente e intenso em ações políticas relacionado com os acontecimentos referidos; e a inexistência de condições básicas de funcionamento dos grupos (e.g., dinheiro para transporte público e a necessidade de seus integrantes terem que trabalhar mais horas e mais longe, inibindo o tempo dedicado anteriormente aos grupos).

O Bonobando² (Bando de Artistas Autônomos) foi criado a partir da parceria entre o Observatório de Favelas e o Grupo de Teatro da Laje com o objetivo inicial de criar relações afetivas, estéticas, culturais e políticas com os territórios ao redor da Arena Carioca Dicró. Em 2015, o projeto ampliou a parceria para o Bonobando, que havia sido criado durante o primeiro ano de residência (Alcure; Florencio, 2017). Os elementos do grupo são provenientes de várias partes do Rio de Janeiro e assumem como ação central a conexão da cidade e a ocupação de espaços. Os seus objetivos passam por contribuir para a territorialização dinâmica, a descentralização e a democratização dos recursos e acessos à arte e à cultura, celebrando e mostrando a contribuição que as práticas quotidianas da juventude das periferias cariocas podem dar para a criação de um outro teatro possível. Apesar do seu histórico de projetos muito diversificado, parecem ter o espaço público como central na criação, quer do ponto de vista das pesquisas e vivências, quer das apresentações públicas. Esse aspecto parece, igualmente, acontecer com os outros grupos. O coletivo concretiza essa característica no projeto *Monumoments* (Figura 1) ao estabelecer um diálogo intencional entre corpos em cena que habitam as periferias da cidade e monumentos relacionados com a história do Brasil na Praça Tiradentes (zona central do Rio de Janeiro).



Figura 1. Espetáculo *Monumoments* no Praça Tiradentes no Rio de Janeiro (Brasil). Foto: Hugo Cruz

A Coletiva Ocupação³ concretiza um encontro entre estudantes, artistas e *performers* de diferentes regiões de São Paulo que se conheceram durante as ocupações

² Disponível em: <https://www.sympla.com.br/bonobando>. Acesso em: 15 nov. 2018.

³ Disponível em: <<https://casadopovo.org.br/coletiva-ocupacao>>. Acesso em: 20 set. 2018

⁴ Disponível em: < <https://www.municipio.esposende.pt>>. Acesso em: 23 set. 2018.

decorrentes da reorganização escolar proposta pelo governo do estado em 2015 e 2016. O grupo nasceu dessa aproximação e desde aí desenvolve um trabalho contínuo de convivência e criação. A luta *secundarista* ganhou diferentes desdobramentos, e o teatro foi uma delas. Durante as ocupações, o grupo experienciou o que é pensar e agir através do corpo e *performance* como instrumento de combate. Esse grupo espelha algumas das características evocadas anteriormente, com destaque para as premissas e modos de ação do ativismo. Veja-se, por exemplo, o final do espetáculo *Quando Quebra Queima* (Figura 2), numa inequívoca ocupação da via pública por parte do grupo e do público presente seguindo estratégias de ação desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo dos anos pelos *Secundaristas*. Nesse caso concreto, o encontro entre a componente espetacular e a liminaridade parece sustentar a proatividade, participação e processos de (re)criação de papéis e hierarquias estabelecidas no sentido do empoderamento e de uma eventual maior satisfação com os destinos individual e coletivo.



Figura 2. Espetáculo *Quando Quebra Queima* no Teatro Oficina em São Paulo (Brasil). Foto: Mayra Azzi

Finalmente, o grupo Triumph'arte surge no contexto do projeto AMAReMAR, promovido pelo Município de Esposende. Esse projeto teve início em 2016 e tem como objetivo promover a inclusão social e cultural potenciando o desenvolvimento e a participação dos cidadãos. O projeto coloca em reflexão a cultura local, a história das gentes e a transformação social. Esse grupo destaca-se pelo envolvimento de cerca de 70 participantes, numa lógica intergeracional, num espetáculo que estreou na luta de pesca (cais) dessa comunidade, intitulado *Quando o mar é mais* (Figura 3). O processo

seguiu uma abordagem às histórias/identidades locais e necessidades sentidas no presente, com maior enfoque na relação com o mar e as atividades piscatória e turística. Para além das pessoas provenientes, na sua maioria, dos empreendimentos de habitação social do município, o espetáculo envolveu ainda associações locais (coro, clube náutico e associação de pescadores).



Figura 3. Espetáculo Quando o mar é mais na lota de Esposende (Portugal). Foto: Luís Eiras

As notas de terreno foram alvo de uma análise de conteúdo da qual emergiram cinco categorias que parecem ser especialmente relevantes para caracterizar essas experiências: espaços, dinâmicas processuais, identificação de temas, relação entre não profissionais e profissionais e níveis de participação.

Categorias da qualidade da participação em práticas artísticas comunitárias

Nos espetáculos observados, os três grupos apresentaram-se no *espaço público*. Esse aspecto perfila-se como uma característica relevante, pois o espaço, e as possibilidades de acesso (simbólico e real) a ele, são uma componente fundamental de relação e questionamento da realidade na criação artística. Assim sendo, as dinâmicas de transformação que parecem gerar-se na relação espaço cênico-participantes-espaço público são essenciais em processos que se desenvolvem com esse enquadramento. Considerando o fazer teatral como uma possibilidade de criação de realidades

alternativas, contendo ensaios de outras formas de ser e estar, pode-se ganhar maior potencialidade quando acontece nos espaços do cotidiano dos participantes (Boal, 1977; 2009; Katzmaier, 2018):

Pôr-do-sol intenso, tão intenso como a nortada que entra em todas as partes dos cerca de 70 corpos presentes na lota. A nortada que se infiltra em todos os lugares, visíveis e invisíveis, mas que parece desconcertadamente alimentar a motivação para o ensaio, para o querer estar ali. O grupo organiza os últimos pormenores para começar o ensaio [...] Falta, no entanto, algo essencial. É necessário retirar as redes de pesca antigas, pesadas, sujas, entrelaçadas de um lugar, aliás que interrompiam o acesso a essa área da lota. Essa mudança acaba por acontecer, depois de muitos obstáculos, pela necessidade de passagem de atores, de movimentação de maquinaria e implementação do desenho de luz. O espaço público da lota, pela necessidade definida, momentaneamente, pelo espaço cênico passou a ter concretamente uma área limpa pelos participantes de redes antigas que já não podiam ser usadas e por isso um acesso mais fácil na ligação da ria com a lota facilitando o trabalho diário (notas de terreno do ensaio geral *Quando o mar é mais* – junho de 2017).

(...) o espetáculo termina com a convocação para que todos os que partilham o espaço de encontro deste espetáculo ocupem a via pública cortando o trânsito ao som de vozes amplificadas – a gente vai ocupar tudo, as escolas, as universidades, os teatros, a gente vai ocupar o mundo (notas de terreno da apresentação pública de *Quando Quebra Queima* – junho de 2018).

Outro aspecto refere-se às *dinâmicas processuais* que revelam diferentes percepções, expectativas e opções relativamente aos processos e à sua orientação para o resultado ou para o próprio processo. Essas dinâmicas manifestam a existência de um confronto de lógicas distintas entre o *fazer artístico num esquema comunitário* e o *fazer institucional* que coabitam num mesmo processo. Os pontos de partida, objetivos e formas de fazer diversas parecem ter implicações na concepção, implementação e recepção dos projetos, com consequências nos processos de criação e nos percursos desses grupos

(Nogueira, 2008; Plastow, 2009). Uma proposta baseada no fazer coletivo, aberta e dialógica alicerçada na participação, contrasta com o fazer rígido, formal de algum institucional (e.g., o funcionamento de algumas instituições parceiras desses grupos, particularmente as financiadoras) (Prentki, 1998; Hopkins, 2014). O caso do espetáculo *Monumoments*, por exemplo, sintetiza essas dissonâncias que encerram em si mesmo, igualmente, potencialidades de diálogo e evolução:

Dia escuro e abafado. Praça que sintetiza, pelo lugar que ocupa na cidade e os monumentos que ostenta, parte da história do Brasil e a sua diversidade. Depois de meses de pesquisa e de várias apresentações o grupo volta a este espetáculo numa relação estreita com este espaço que ocupam. Um grupo de atores jovens negros das periferias da cidade relacionam o seu corpo com as estátuas que expressam a representação da liberdade, justiça, união e fidelidade. [...] Procura-se ressignificar as relações cristalizadas em padrões de poder seculares entre negros e brancos [...] um dos atores grita com urgência no megafone – eu não quero a cabeça de Zumbi – em direção à estátua de D. Pedro [...]. Na mesma praça estátuas, com o que significam e celebram, modos de produção deste grupo, um carro de polícia estacionado em cima do passeio [da calçada] com agentes [policiais] que assistem curiosos ao desenrolar da cena, o público diverso que cruza a praça, tudo isto revela vários contrastes do fazer artístico, comunitário e institucional (notas de terreno da apresentação pública de *Monumoments* – março de 2018).

Salienta-se ainda a forma como se gera a *identificação dos temas* a serem trabalhados. Nos três casos são selecionados pelos grupos com base nas necessidades sentidas e seguindo uma proposta participada com foco na mudança. Essa abordagem pode permitir a emergência de alterações momentâneas, consequência da abordagem poética, dos padrões de poder instalados nas relações comunitárias, com a transformação de papéis reais cristalizados na comunidade. O caso da Coletiva Ocupação é, desse ponto de vista, paradigmático. *Quando Quebra Queima* faz uma síntese e integração da experiência de ocupação das escolas em que os alunos assumiram a sua gestão, invertendo o padrão de poder estabelecido relativamente aos agentes e instituições educativas. Ou

seja, a abordagem artística, a partir do tema escolhido e pesquisado pelo grupo, parece ter permitido aos participantes no território da criação reestruturar a experiência vivida e, mais do que isso, apresentar ao público a possibilidade de a realidade ser outra:

Corpos vivos, densos, decididos, clarividentes rasgam a cena convocando o público para a celebração do que é ocupar algo que é de todos – a escola pública. Durante todo o espetáculo são reativadas memórias das ocupações das escolas, mas muito mais do que isso acontece [...] Pode-se perceber durante cerca de uma hora como seria uma escola gerida essencialmente pelos mais jovens – os alunos. A sensação de que sabem tão bem ou melhor que os adultos (agentes educativos) o que é necessário fazer numa escola é provavelmente a chave do impacto gerado por este espetáculo no público visivelmente conectado. A forma como se relacionam em cena enquanto grupo é solidária, coesa, participada, coletiva e que por isso mesmo gera uma sensação emocional intensa (notas de terreno da apresentação pública de *Quando Quebra Queima* – junho de 2018).

No que se refere à *relação entre não profissionais e profissionais envolvidos*, destacam-se questões relacionadas com gênero, nível socioeconômico, função desempenhada e forma como os profissionais abordam o processo que podem interferir no desenvolvimento dos projetos e seus resultados (Erven, 2001; Boehm; Boehm, 2003; Cohen-Cruz, 2005; Bidegain, 2007; Prentki; Preston, 2009; Kester, 2011; Matarasso, 2013; Cruz, 2015; Marceau; Gendron-Langevin, 2015). Por exemplo, considerando que a direção artística do grupo é genericamente percebida como mais valorizada socialmente, é importante a horizontalidade, a negociação e as tomadas de decisão partilhadas desde o primeiro momento:

A aula começa, com quatro elementos do grupo presentes, para os alunos do mestrado em artes cênicas. A diretora do grupo não está presente e isso não invalida, ao contrário do que se poderia supor numa visão mais tradicional de fazer teatro, que cada elemento do grupo se posicione numa reflexão crítica sobre o trabalho do coletivo de uma forma segura e fluida. A organicidade com que assumem a aula, e como se complementam no discurso, sublinha muito

trabalho grupal de base (notas de terreno da aula ministrada pelo Bonobando na Universidade Federal do Rio de Janeiro – maio de 2018).

A análise sugere também *diferentes níveis e formatos na participação dos envolvidos*, muito para além do que é visível no espetáculo, desenhando-se um contínuo entre uma participação passiva e ativa (Milbrath, 1965; Arnstein, 1969; Kravagna, 1999; Ekman; Amnå, 2012). Em *Quando o mar é mais*, a participação dos pescadores, que posicionam o seu barco na rua como um dos elementos na paisagem do espetáculo, é diferente da participação dos elementos do grupo que participaram em todas as fases do processo, com duração de dez meses. Não obstante as diferenças em forma, intensidade e nível, e por isso também com potenciais distintos, são todas participações relevantes no processo:

Todos, sem exceção, arrumam e preparam a sala do infantário onde se irá desenrolar o mesmo. Alguns participantes dedicam-se à montagem da cenografia, dos instrumentos musicais, à organização dos figurinos e adereços. Do elemento mais novo (6 anos) ao mais idoso (88 anos) todos participam nesta preparação rigorosa para o que segue [...]. Acrescenta-se a vinda do nadador-salvador que traz pedras da praia, da técnica da câmara municipal que comunica que iniciou contato com a associação de pescadores para a cena que envolve o barco e da filha da costureira que experimenta algumas soluções com os figurinos (notas de terreno de ensaio *Quando o mar é mais* – maio de 2017).

No final do ensaio na praça todo o grupo se reúne em roda sentado no chão. A intenção é preparar a intervenção pública, com diversas atividades incluídas, que vão fazer antes do *Monumoments*. Cada elemento do grupo participa com sugestões para as ações e resolução das necessidades de produção. Entretanto a reunião passa para o café da esquina [...]. Desde trazer mantas para o público se sentar, até à alimentação e água, o sistema de som, o computador... tudo é discutido com o envolvimento e organização de todos (notas de terreno do ensaio geral do *Monumoments* – março de 2018).

Essa participação no processo, como um todo, parece sustentar a posterior sensação generalizada de superação, de estar a ser feito algo para além do expectável, tendo em conta a percepção desvalorizada socialmente das competências da parte dos participantes:

No final da estreia os comentários recorrentes de vários participantes – isto parecia mesmo uma coisa a sério e nós somos só amadores – centram-se na ideia de que não se teria imaginado que conseguissem fazer o espetáculo, pelo menos com tanta qualidade. Percepção partilhada pelo público em geral, familiares, amigos, decisores políticos, parceiros e alguns elementos da própria equipa (notas de terreno do dia de estreia de *Quando o mar é mais* - junho de 2017).

Qualidade das práticas artísticas comunitárias: um exercício de síntese

Pretendemos neste artigo ensaiar uma proposta de síntese organizadora (Figura 4) de algumas dimensões associadas com a qualidade das experiências de participação em práticas artísticas comunitárias, cruzando as notas de terreno e sua análise com as discussões teóricas que atrás elencamos sobre a participação cívica e política e os processos de criação em práticas artísticas comunitárias. A proposta tem como objetivo estimular uma visão estruturada das múltiplas formas que assumem os processos participativos artísticos que envolvem diretamente profissionais e não profissionais.

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DAS COMUNIDADES PARTICIPANTES	DINÂMICAS DO PROCESSO CRIATIVO	TEMAS BASILARES	RELAÇÃO PROFISSIONAIS E COMUNIDADES (NÃO PROFISSIONAIS)	ESPAÇOS DE CRIAÇÃO E APRESENTAÇÃO
Passiva (relação com outros)	Orientados exclusivamente para o produto (espetáculo) e centrados apenas nos "ganhos" individuais dos profissionais e não profissionais	Sem relação com as comunidades onde se apresentam, mas com preocupações comunitárias (profissionais)	Artistas (atores) + artistas (direção artística)	Espaços privados Centros e/ou periferias
Intermédia (ações coletivas)	Apresentação de espetáculo por profissionais com preocupações comunitárias	Pesquisa sobre as comunidades onde se apresentam (profissionais)	Artistas (atores) + artistas (direção artística) + comunidades (não profissionais)	Espaços público-privados Ligação entre centros e periferias
Ativa (práticas comunitárias)	Participação de não profissionais em algumas fases do processo criativo	Pesquisa sobre a comunidade (profissionais e não profissionais)	Comunidades (não profissionais) + artistas (direção artística)	
	Participação de não profissionais em todas as fases do processo criativo	Pesquisa sobre a comunidade (profissionais e não profissionais)	Comunidades (não profissionais) + artistas (direção artística) numa lógica de monitorização	
	Autonomia dos grupos			
	Orientados para o processo e produto (espetáculo) e centrados nos "ganhos" individuais e coletivos	Pesquisa sobre a comunidade (não profissionais)	Comunidades (não profissionais) sem monitorização de profissionais	Espaços públicos

Figura 4. Dimensões estruturantes da qualidade das experiências de participação em processos artísticos. Fonte: Elaboração dos autores.

Desde logo, a figura assenta em cinco dimensões inter-relacionadas, cujo papel fomos discutindo e exemplificando ao longo do artigo: formas de participação das comunidades (participantes não profissionais) (Milbrath, 1965; Arnstein, 1969; Kravagna, 1999; Ekman; Amnå, 2012); dinâmicas dos processos criativos (Huybrechts; Dreessen; Schepers, 2012; Huybrechts, 2014); temas basilares (Oddey, 1994; Kester, 2011; Marceau; Gendron-Langevin, 2015); relação profissionais e comunidades (não profissionais) (Erven, 2001; Boehm; Boehm, 2003; Cohen-Cruz, 2005); e espaços de criação e apresentação (André, 2011; Cruz, 2015). Cada uma dessas dimensões apresenta um contínuo, uma gradação de intensidade que permitirá, em abstrato, a composição de múltiplos perfis de experiência na participação em práticas artísticas comunitárias – seguramente associadas a diferentes níveis de qualidade da participação e potenciais impactos para as pessoas e comunidades. Ainda assim, é possível que, ao longo dos processos, haja uma evolução no interior de cada dimensão: por exemplo,

os participantes não profissionais podem ir gradualmente assumindo um papel menos passivo e mais envolvido com o projeto à medida que o tempo decorre. Relativamente às dinâmicas dos processos de criação é colocado o foco na sua orientação: exclusivamente para o resultado (espetáculo ou outro produto) ou, no outro extremo, para o processo. Nesse enquadramento é ainda relevante associar essas duas orientações aos ganhos individuais e/ou coletivos dos profissionais e/ou não profissionais. Essa dimensão é essencial porque diferencia as duas grandes abordagens existentes nesse domínio, a criação como fim e a participação como meio, ou a criação como meio e a participação como fim – muito embora, como é usual, a realidade dificilmente corresponda a essa dicotomização. A definição do tema basilar, a forma como se processa essa escolha e a pesquisa realizada em torno desse tema, constitui um outro elemento fundamental, em estreita ligação com a dimensão anterior das dinâmicas processuais (Cohen-Cruz, 2005). Considera-se que a escolha do tema é um dos primeiros momentos de um processo criativo, marcante para o que se vai construir daí em diante. Os processos de tomada de decisão quanto ao tema podem ser decisivos para estabelecer padrões de relação que se vão construir e aprofundar no grupo, futuramente. Esses padrões podem apoiar (ou obstaculizar) a conexão dos elementos do grupo entre si, bem como entre os profissionais e as comunidades de origem. A relação profissional-não profissional é um aspecto também crucial, pelo que é importante ter em consideração o tipo de relação, que funções são assumidas e por quem, e com base em que proposta de criação coletiva (Erven, 2001; Katzmair, 2018). É especialmente relevante atender a concepções elitistas, que replicam a ideia de criação artística como um campo só acessível a alguns (Kravagna, 1999): tendo em conta que muitos dos participantes são provenientes de grupos sociais desfavorecidos, a combinação das duas realidades (profissionais e não profissionais), com diferenças no acesso a oportunidades, particularmente artísticas, pode ser extremamente complexa na ótica da manutenção da reprodução social. Para que se possa contrariar essa tendência, é importante que a relação esteja assente em procedimentos claros e acessíveis a todos, com abertura de ambas as partes à participação e ao que resulta dela. Por tudo isso, são importantes os elementos que emergem durante os processos que resultam de padrões mais largos e anteriores da vivência comunitária de origem e que são questionados pela forma alternativa de funcionar horizontalmente em grupo. Esse aspecto também se reflete num diálogo tenso entre estéticas e em alguma tendência

para reproduzir a realidade e de não explorar o potencial do simbólico que permite a (re)criação no terreno do teatral. Finalmente, a dimensão do espaço onde se desenvolve esse tipo de práticas, assumindo os interstícios entre público e privado, os centros e as periferias das cidades e/ou o local e o global. A ocupação de determinados espaços pode não ser fácil por razões instrumentais (e.g., poucos transportes públicos, preço para a deslocação, não ter onde e com quem deixar os filhos) ou simbólicas (e.g., os espaços da universidade e/ou teatro, normalmente centrais nas cidades, serem percebidos como lugares só para determinadas pessoas – simbolicamente são espaços de poder instituído). Essa dimensão não se centra, no entanto, exclusivamente nos espaços de apresentação, mas também nos de ensaio e de pesquisa nas comunidades. A ação dos três grupos, embora de formas diferentes, manifesta uma relação entre espaço habitado e corpo, e deste consigo próprio e com os outros. A ideia do corpo, como dispositivo eminentemente político em profunda ligação com o espaço, permite a ativação de outras formas de percepção e construção da realidade, perspectivando-o como “estéticas da existência” (André, 2011, p. 432). A valorização do espaço público nesse campo pode ser determinante, considerando-o como uma arena central do exercício da cidadania, acessível a todos pelas suas características endógenas de horizontalidade, criatividade e dialogicidade. A vivência desse espaço pode favorecer a transposição entre o real e o imaginado porque o processo acontece nos espaços quotidianos onde se deseja a mudança.

Conclusões

De uma forma geral, as práticas artísticas comunitárias têm como característica a promoção do cruzamento de formas de ver, ser e fazer o mundo. Desde logo, salienta-se o encontro entre diferentes linguagens artísticas, como acontece nos grupos observados que, embora centrados mais no teatro, também convocam a música e a dança para o seu trabalho. Mas não só: a experiência desses grupos revela como o cruzamento de pessoas muito diferentes e mesmo de instituições com missões distintas pode ser perspectivado como uma potência e não como um obstáculo (Erven, 2001; Katzmaier, 2018). Essas propostas de criação baseiam-se na ideia do *fazer com*, em grupo (Boal, 1977; 2009; Freire, 1987; Oddey, 1994), com profissionais e não profissionais e diferentes parceiros

formais e informais da comunidade (Cohen-Cruz, 2005; Ramos; Sanz, 2010; Matarasso, 2017). E ainda o *fazer junto* com os financiadores dos projetos e com o Estado, nos diferentes níveis e setores, podendo contribuir para o questionamento e construção de políticas públicas nessa área (Erven, 2001; Ramos; Sanz, 2010; Sloman, 2012; Winchester, 2013; Katzmaier, 2018). Essa ideia de cruzamentos improváveis, a vários níveis, atravessa a ação dos grupos e revela o foco participativo, mas também pluralista, desse tipo de práticas artísticas, implicando uma relação estreita entre as diferentes categorias identificadas neste estudo.

O confronto com a diversidade, que se expressa com maior destaque nas dinâmicas processuais desenvolvidas, coloca vários desafios. Desde logo, é importante considerar o caráter eminentemente processual de tais práticas, não descorando os resultados e considerando-os como parte necessária ao processo, valorizando-se, dessa forma, processos e resultados (objetos artísticos produzidos) (Huybrechts; Dreessen; Schepers, 2012; Huybrechts, 2014). Outro aspecto prende-se com a transição de uma criação artística baseada num esquema de promoção da inclusão social para um esquema comunitário. Ou seja, não centrar esses processos exclusivamente numa lógica remediativa e dirigida a populações mais desfavorecidas, mas pensá-los de uma forma transversal, abordando um território concreto com a diversidade de pessoas que este contém e provocando um diálogo construtivo entre diferentes estéticas e éticas e entre diferentes classes sociais. Um outro desafio é lidar com a tendência de uma abordagem exclusivamente focada na excelência artística, desvalorizando a efetiva participação de não profissionais – a vitalidade das práticas artísticas comunitárias depende, em boa medida, da qualidade (e genuinidade) das oportunidades de participação que propiciam, que remetem para a categoria das formas de participação, que aliás tem sido reforçada noutros estudos (Dias, 2013; Ferreira, 2006; Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012; Huybrechts; Dreessen; Schepers, 2012; Huybrechts, 2014; Malafaia, 2017; Menezes, 2003). Pode existir algum risco de se considerar essas práticas como uma espécie de *panaceia*, atendendo às suas potencialidades, para problemas sociais e políticos, não reconhecendo o seu caráter estrutural, e não apenas conjuntural. Nesse sentido, podem ser abordadas como mais um importante contributo, entre outros, desde logo pela forma como se conectam com temas significativos para as comunidades, favorecendo

uma maior participação e aceitação de perspectivas diferentes da realidade social. No entanto, é crucial olhar cuidadosamente para a forma como os temas são selecionados e aprofundados.

O conjunto das categorias identificadas pode apontar no sentido de perspectivar as práticas artísticas comunitárias como uma configuração que possibilite um maior pluralismo e uma melhor participação, diferenciando-se de outras propostas no espectro diverso das práticas artísticas participativas (e.g., como as que se apoiam num caráter receptivo da obra, mesmo que com possibilidade de interação) (Kravagna, 1999). Numa visão mais ampla, podem-se considerar essas práticas também como configurações políticas, baseadas num conceito de criação artística, que se distancia de uma visão dicotômica entre política e arte (Kaase, 1984; Jordan, 2002; Norris, 2002; Rancière, 2005; Bishop, 2011; 2012; Baiocchi, 2014; Raposo, 2015).

Parece ser, igualmente, importante o equilíbrio constante, porque frágil, entre ética, estética e empoderamento, o que exige escuta e encontro, nem sempre integrados, entre o *saber fazer artístico* e a *gestão comunitária*, os princípios de funcionamento grupal e os desafios exigentes da criação coletiva, muito dependentes da relação entre profissionais e não profissionais. Aliás, esta categoria é sublinhada como central na investigação e reforçada pelos dados empíricos deste estudo, remetendo para aspectos como a horizontalidade, a negociação e a tomada de decisão partilhada (Erven, 2001; Boehm; Boehm, 2003; Cohen-Cruz, 2005; Bidegain, 2007; Prentki; Preston, 2009; Kester, 2011; Matarasso, 2013; Cruz, 2015; Marceau; Gendron-Langevin, 2015). Os espaços de criação e apresentação, principalmente públicos, são destacados também como dispositivos fundamentais nessas práticas, permitindo a reformulação por meio da produção poética da relação com os espaços quotidianos e a partir daí a produção de alternativas ao real (André, 2011). Finalmente, nesse cenário, é fulcral considerar os processos como oportunidades de celebração, destacando o seu caráter festivo e de forte conexão ao outro, ao espaço e à comunidade (Schininà, 2004; Chafirovitch, 2016), num contexto de cruzamento entre tradicional e contemporâneo, real e poético, político e artístico.

3. As práticas artísticas comunitárias e a qualidade da participação cultural e artística na ação de grupos teatrais em Portugal e no Brasil – uma abordagem qualitativa – Estudo 2

3.1. “The quality of participation of Brazilian theatre collectives in contexts of community artistic practices”

Artigo resubmetido após revisão:

Cruz, Hugo, Bezelga, Isabel & Menezes, Isabel. The quality of participation of Brazilian theatre collectives in contexts of community artistic practices. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*.

Abstract

This paper begins with a literature review on participation in the field of community artistic practices, to identify significant dimensions acting within the artistic creation that involves professional and non-professional artists from the communities. These elements are, then, confronted with the experience of three Brazilian theatre collectives. Using interviews and focus groups, this study explores creative and organisational group processes and their connection to theatre conceptions. Our findings suggest the processes reported by these collectives manifest many of the elements that literature indicates as fundamental for the quality of participation experiences. These processes seem to promote the development of politicised and experimental theatre conceptions that materialise both cultural democratisation and cultural democracy. At the same time, these conceptions favour the engagement and perpetuation of high-quality artistic experiences, thus supporting a cycle of community artistic practices.

Keywords: quality of participation, community artistic practices, theatre

Introduction

Our times are of instability, fear, confusion and multiple crises, which generates an attraction for apparently effective and simple solutions, but also creates an opportunity for the emergence of new ways to see, live and produce realities (Harvey 2013; Holloway 2013). This scenario creates room for new political actors, re-politicisation of issues previously absent from political agendas, and increasingly intense flows between representative and participative democracy (Benedicto and Moran 2002; Negri and Hardt 2014).

Furthermore, this can also explain the resurgence of participatory approaches, mainly in artistic creation. This tendency has been intensifying over the last two decades, especially in Southern Europe and Latin America, as a reaction to the economic and social crises and/or due to greater investment in social and cultural policies (Bezelga, Cruz and Aguiar 2016; Matarasso 2019; Cruz 2020). In fact, the strong social impact of the financial crisis materialises in Argentina, in 2001; in the Eurozone, in 2008 (Portugal, Spain, Greece and Italy), with a peak in 2011; and in Brazil, the context of this study, where the crisis is fully installed by 2011, which coincides with the beginning of Dilma Rousseff's government. On the other hand, in Brazil, there was a strong investment in social and cultural policies by the government of the *Partido de Trabalhadores* (Workers' Party), during the first decade of the century. In Portugal and Spain, there is an increase in the support for these practices, mainly after 2010, led by the private sector.

In fact, participation takes on a special significance, given the overall discredit in political representation and a loss of impact on the national sphere (as decision making has been transferred to transnational entities), and is nowadays seen as a possibility to rescue democracies (Putnam 2001; Benedicto and Moran 2002; Borba 2012). In this regard, Crouch (2004) advances the concept of post-democracy, by arguing that democratic institutions exist, but are merely formal, and that decisions are made by economic and political elites, which weakens democratic functioning, a phenomenon recently aggravated by the uprising of populism (Armingeon and Guthmann 2014; Cammaerts et al. 2015). This perception can contribute to the decline in (conventional)

citizen participation, but, on the other hand, it is possible to observe the rise of non-conventional, less rigid and hierarchical, more open and creative participation (Norris 2004; Menezes et al. 2012; Baiocchi et al. 2014; Raby et al. 2018; Renström et al. 2020). It is also important to consider that citizens participate when they perceive the effectiveness of their actions, that is, a sense of their consequences, which shows the importance of creating real opportunities to experiment with participation, as a relational practice in different life contexts (Lawy and Biesta 2006). Research also indicates that participation generates participation, in other words, the development of participative predispositions is associated with previous opportunities (Putnam 1995). Nevertheless, the act of participation, in itself, is not enough, as several studies suggest that a positive impact results from high quality experiences, that is, experiences that balance action and reflection, in a supportive context that validates both consensus and dissent (Ferreira et al. 2012; Menezes, 2003). This indicates that participation should not be exclusively focused on results, while its procedural nature is devalued; thus, strategies that foster emotional connection, deliberation, open discussion and collaboration take on a fundamental role (Nicholson 2013).

At the same time, participation has also been regarded as a panacea for social inequalities and as a solution for the disinterest of citizens in traditional political configurations. This approach assigned a utilitarian role to participation, assuming it as another “product” at the service of those who are socially dominant (Miessen 2010), and devaluing the importance of the quality of participative processes on its development (Menezes 2003; Ferreira et al. 2012).

Attempts to instrumentalise participation have been manifested, for example, in the definition of social, cultural and educational policies, since the 1980s, centred on social pacification, with direct impact on the actions and vision of the different agents in these areas. This approach neglected the potential of critical thinking, cognitive conflict, diversity and social solidarity as fundamental elements of participatory processes and, more broadly, of democratic life (Miessen, 2010; Weizman 2014). This reality is also observed in the Brazilian context; however, this period includes some educational and cultural experiences by Paulo Freire, Augusto Boal and Darcy Ribeiro, contradicting the neoliberal vision (Santini 2017).

This vision, which is also called “tyranny of participation” (Cooke and Kothari 2004), exposes underprivileged populations to processes of manipulation and instrumentalisation that contribute to the maintenance of installed power relations. At the same time, it creates the illusion that, by participating, one moves towards liberation from oppressive structures (Chimyowa 2015). Based on critical pedagogy, Ellsworth (1989) highlights how empowerment narratives often perpetuate the agendas and realities of those who dominate power, without contributing to a real transformation of unequal social relations, thus configuring themselves as a “repressive myth” (Rahnema 1992). The central element of the contradictions inherent to participation can be summed up as the subjects’ need to be regarded as themselves and not as objects, thus emphasising their agency in the construction of reality, as well as placing the focus on acting and not exclusively on consumption (Freire 1972; Prentki 2003). Therefore, the quality of participative experiences can be one of the keys of analysis to take into consideration, when problematising the participative paradoxes in current societies, namely, in community artistic practices, which is the context of this study.

Community artistic practices and quality of participative experiences

In the scenario described above, participatory and community artistic practices⁴ have been experiencing an expansion in the last years, specifically since 2008, following the global economic crisis. It is important to differentiate these two types of artistic practices, which are sometimes presented as synonyms. In short, participatory artistic practices involve participatory artistic creation and the relationship between professionals-non-professionals as the basis of creation (Matarasso 2019). Community artistic practices, based on the idea of community art, assume “creation as a human right (...) co-operating as equal, for purposes and to standards they set together, and whose processes, products and outcomes cannot be known in advance” (Matarasso 2019, 51). Both participatory and community artistic practices are related to the concept of cultural democratisation, which emphasises access to artistic fruition (Simpson 1976;

⁴ The choice of the term ‘artistic practices’, rather than ‘art’, intends to highlight their experimental component and openness, with an intense valuing of the practice and its construction process, beyond the mobilised artistic techniques (Pelzer 2004; Ranci ere 2005; Pavis, 2014). Artistic practices are under continuous construction and translate into an alternative enrolment in ways of artistic production, analysis and reception (Ribeiro, 2015).

Caune 1999). However, the latter also pursue cultural democracy (Lopes 2009), by viewing individuals as producers and, therefore, promoting their access to creation. In other words, the conceptual change, which occurred in the 1980s, entailed a distancing from the idea of a professional artist who “takes” their art to the community, and began to recognise the plurality of cultural expressions within the communities and the autonomous development of their artistic projects (Suess 2006).

Other authors point out additional aspects of what constitutes an integrated concept of community artistic practices, namely: non-professional participation, and not only in limited phases of the process, such as initial research and the interaction during the final presentation as part of the audience; intense connection to the territory and socio-political context; collective artistic creation with professional-non-professional horizontal relationships; negotiation processes and collective decision making; shared authorship; creations that propose critical reflections; connection with real concerned citizens, not necessarily implying realistic aesthetics approaches (Guasch 2000; Erven 2001; Cohen-Cruz 2005; Goldbard 2006; Prentki and Preston 2009; Winchester 2013; Gielen 2015; Cruz 2015; Scher 2015; Cruz et al. 2020). One of the fundamental characteristics of these practices, based on what the term “community” highlights, is the horizontal relationship between professionals and non-professionals (Goldbard 2006; Lev-Aladgem 2015), recognising that everyone involved in the artistic act is, therefore, an artist, due to their ability and right to develop artistic creation (Boal 2008). In this line of thought, professional artists are those who develop technical skills and artistic knowledge, becoming part of a social identity, while non-professionals are members of the communities involved in the artistic act (Cockcroft, Weber and Cockcroft 1977; Matarasso 2012). These are the definitions used in this study, with the members of the non-professional communities who participate in the groups being identified as actors.

Moreover, using the contributions from several theatrical approaches – theatre of the oppressed (Boal 1977), devising theatre (Oddey 1994), applied theatre (Prentki 2009), participatory theatre (Sloman 2012), community-based performance (Cohen-Cruz 2005), and community theatre (Erven 2001; Wooster 2009; Scher 2015) – community artistic practices can be understood as a relational space between experimental artistic

processes and participation, triggered by cultures, identities, histories and needs felt by people and communities who, when artistically approached, sustain various dramaturgies (Cruz 2015/2020). Community artistic practices are, therefore, a hybrid territory with the potential to bridge the gap between different actors, worldviews and artistic languages.

Taking participation as a starting point in community artistic practices, it is important to understand its potential quality, which is an essential aspect to reflect the participatory paradoxes identified. More than participation in artistic creation, it is crucial to consider how this participation unfolds, in order to ensure its quality. The idea that participation, in itself, is positive not only is misleading (Ferreira et al., 2012), but also devalues the negative impacts that community artistic practices might have, such as the perpetuation of practices and results of the so-called “high culture”, replicating social inequalities; the possible generation of ruptures in the communities, with a negative impact on trust; and lack of continuity and sustainability (Suess, 2006; Prentki, 2009; Wald, 2009).

In this line of thought, contributions from education and developmental psychology shed some light on other essential components of the quality of participation (Menezes 2003; Ferreira 2006; Ferreira et al. 2012). Classical theories point out the importance of role-taking, social interaction and the balance between action and reflection (Dewey 1916; Mead 1934; Piaget 1941; Vygotsky 1967), components that are at the core of pedagogical and psychological theories, and that continuously reappear as significant elements of transformative learning (e.g. Freire 1970; Lave and Wenger 1991; Rogoff 1998). From then onward, emphasis was put on aspects such as continuity, relevance and optimal challenge (Sprintall 1991), associated with collaboration and community (Schoenfeld 2004). The work on the quality of participation called on political philosophers, such as Bobbio (1995), Walzer (1995, 2002) and Arendt (2001 [1958]), to reinforce the significance of emotional involvement and pluralism (Ferreira et al. 2012).

To summarise, the quality of participation depends on the involvement with real-life, significant issues, the expression and negotiation of points of view, and the

interaction with (inevitably) different others, in a plural context where (productive) conflict, dispute and dissent are supported, thus reinforcing the personal significance of the experience (Menezes 2003; Ferreira 2006; Ferreira et al. 2012).

Not surprisingly, the literature that discusses participation in artistic creation has strong connections with these perspectives (Brown et al. 2011; Tiller 2017; Dupin-Meynard et al. 2018). Brown et al. (2011) propose a framework to describe the different ways participatory arts programmes work, including a participation scale based on the participants' creative control, which ranges from reception to an active role. The participative role can be curatorial – crowd sourcing; interpretive – co-creation; and inventive – the public as the artist. Therefore, the framework involves a progression from the point “in which the audience member plays only a minor role in the artistic outcome, to the point at which there is no conventional audience at all because every person involved is creating, doing or making” (Brown et al. 2011, 4). Dupin-Meynard et al. (2018) refined this model to include nine levels of participation that represent different degrees of power sharing: public, in the receptive sense; active public (open research, feedback, online contribution); inspiration (interviews, suggestions); experimentation (workshops, improvisations); co-researcher (joint creation from collective information); actor (influence in representation, but not in defining the rules); co-dramaturgy (co-writing based on proposals from the participants); co-director (influence in the process and the result, in staging and directing) and director (artists are completely directed by the participants). These participation levels depend on the structure initially defined and on the interaction between professionals and non-professionals. Finally, Tiller's (2017) perspective focuses on the question “Who decides?” as the centre of participatory processes, defining ten questions about power and shared decision-making. These questions refer to the following dimensions: power, reciprocity, cultural capital, privilege, participation, values, ethics, collaboration and politics. The last question, in coherence with the proposal, invites the readers and participants to ask their own question, ensuring their own role in the decision-making process (Tiller 2017).

It is also important to acknowledge that participation and power point to concepts of cultural democratisation and cultural democracy, both central to community

artistic practices. Cultural democratisation involves emphasising access to cultural and artistic goods, and therefore draws attention to cultural rights (Simpson 1976; Caune 1999). Cultural democracy appeals to a broader access to cultural and artistic production and creation, rather than simply focusing on the reception path (Lopes 2009). Obviously, cultural rights still occupy a smaller place in social and cultural political agendas, and public policy in this area tends to favour instrumental (e.g., creating audiences) or preventive (e.g., solving problems related to social and educational exclusion) goals, which are frequently inconsistent due to the lack of funding and/or continuity.

On the whole, there are continued multidimensional and multifactorial inequalities associated with gender and class, in relation to phenomena such as racism and ableism, which clearly hinder cultural democratisation and cultural democracy, but remain unchallenged by mere episodic participation (Barbieri 2018), for example, in community artistic practices. These practices do not, by themselves and without the support of broader and sustained public policies, guarantee any personal agency or social change (Barbieri 2018). In summary, despite the expansion of the literature in this area, little is known about the processes that sustain participation in groups involved in community artistic practices. It is essential to access these processes and understand how they develop, their potentialities and fragilities, as well as how they affect the participatory dimension of life and the artistic conceptions of participants. This is the main goal of this study, which focuses on three theatrical groups that develop community artistic practices in Rio de Janeiro and São Paulo, Brazil.

Contexts, groups, participants and methodology

The empirical approach was developed between January and July of 2018, by the first author, who had a previous relationship with one of the groups, as well as some knowledge of the respective cultural and artistic contexts. However, certain characteristics of the researcher – namely, being a white, middle-class European male and specifically Portuguese – were of significance for the working relationship, as the groups were mostly composed of black people from socio-economically vulnerable contexts. Even though neutrality is impossible, this reinforced the need to clarify the function and purpose of the

author's presence, as well as the mutual benefits of the research project (Creswell 2009). The definition of this relationship was critical, given the process of knowledge construction that still draws itself as vertical and unequal between North and South, Europe and Latin America, despite the development of post-colonial and de-colonial perspectives (Mignolo 2008; Kilomba 2019). The acknowledgement and open discussion of these tensions became, for all the people involved, fundamental for the definition of a relationship of trust, throughout this study. The socio-political context in Brazil, during this period, is also of significance, given its deep impact on the daily life of the groups involved in the study, with members being affected by events such as the reduced support for cultural, educational and social activities, the murder of councilwoman Marielle Franco, the military intervention in Rio de Janeiro's *Favelas*, the imprisonment of former president Lula da Silva, and the general context of the presidential campaign⁵. These aspects had consequences on the lives of members of the groups, on several levels: inability to access residential and rehearsal areas due to military intervention; intense involvement in civic and political actions related to some of the events; and, often, the absence of basic conditions for the minimum operation of the groups, namely having to work more hours and in places farther from their homes and from their group meeting locations. The situation of the groups under study worsened with the beginning of Jair Bolsonaro's presidency, in 2019, which reinforced the divestment and, in some cases, the end of social, educational and cultural public policies, fundamental for the action of these collectives.

⁵ This succession of occurrences culminated with Jair Bolsonaro's presidency, at the end of 2018. The investment in social and cultural policies during the Partido dos Trabalhadores' (Workers' Party) government allowed for the implementation of conditions for many of these groups to emerge and to gain structure and visibility. To these policies, others have been added, namely affirmative action for disadvantaged populations, which is crucial for university access and creation of opportunities, until then non-existent. The youth that form these groups are an example of these procedures.

The governments of Dilma Rousseff, with the global financial and economic crisis, started reducing the investment in these policies, a situation amplified with the impeachment, in 2016, and afterward by the actions of President Michel Temer. In Rio de Janeiro, the situation worsened with the local conservative government that legitimated measures such as the military intervention in the *Favelas*.

Marielle Franco represented the real possibility of a black, *favelada* (women from the *Favela*) woman to have a seat in the *Câmara de Vereadores* (City Hall). Her murder and the fact that, until today, the legal process has yet to reveal any conclusive developments, reinforces the fragile social situation of the black population that lives in the Brazilian *Favelas*. The votes for Marielle Franco represented the need to strengthen this population with the decision mechanism, to affirm another way of making politics a transversal action within the entire city, regardless of social barriers. As read on a poster of a public action, the day after the murder: "They killed our vote".

Finally, the imprisonment of Lula da Silva, who was in good polling positions for the presidential election, as well as the disillusionment with the Partido dos Trabalhadores (Workers' Party), the democratic institutions in general, and the Lava Jato case, opened a path for the election of Jair Bolsonaro and the current constitution of the Brazilian government.

This study focuses on three theatre groups in Brazil, one based in São Paulo - *Coletiva Ocupação* (Occupation Collective) and the others in Rio de Janeiro - *Bonobando* (Band of Autonomous Artists) and *Cia. Marginal* (Marginal Company).

The first group, *Coletiva Ocupação*, started as an encounter between students, artists and performers, from different areas of São Paulo, who met during the school occupations, which were protests against the school system reorganisation, proposed by the State Government in 2015. The group emerged from this initial encounter and, since then, has been developing continuous work of coexistence and creation. The “Secundarista”⁶ movement had different outcomes and theatre was one of them. During the occupations, the group experienced what it was like to think and act through the body, with performance as an instrument of combat⁷. Their show, “Quando Quebra Queima” (When it breaks it burns)⁸, includes 16 insurgent bodies that have intensely lived through the process of occupations and demonstrations. These experiences, which lasted for months, were moved to the scene, resulting in a collective narrative from the perspective of those who lived the daily life of this movement. The show, situated on the border between performance and theatre, is a collective “dance-fight” built from the experience of struggle and affection of each actor (Tible 2018).

Another group that collaborated in this study was the *Bonobando - Bando de Artistas Autônomos* (Band of Autonomous Artists), created from the partnership between Observatório de *Favelas*⁹ and Grupo de Teatro da Laje¹⁰, with the initial purpose of creating affectionate, aesthetic, cultural and political relationships with the territories around Arena Carioca Dicro¹¹. In 2015, the project expanded its partnership

⁶ In 2015, following a proposal for the reorganisation of public education in the state of São Paulo, which argued for the closure of about 100 schools, a student movement called Secundaristas emerged. Resistance actions included the occupation of about 200 public schools where activities such as debates, workshops, shows, soirees, kitchen work, cleaning, gardening, carpentry were developed. The action of this movement, which includes street protests, led to the dismissal of the secretary of education and the suspension of the proposed reorganisation. (Copiano 2017).

⁷ Retrieved from <https://casadopovo.org.br/coletiva-ocupacao>

⁸ <https://vimeo.com/300389881>

⁹ <https://www.observatoriodeFavelas.org.br>

¹⁰ <https://www.facebook.com/grupoteatrodalaje/>

¹¹ <https://arenacariocadicro.org.br>

to *Bonobando*, which was created during the first year of residency (Alcure and Florencio 2017). The members of the group came from several parts of Rio de Janeiro and had the perspective of the connection with the city and the occupation of spaces which are central in creation. Their main goals were to contribute to the territorialisation dynamic, to the decentralisation and democratisation of resources, and to the access to art and culture, celebrating and showing the contributions that the daily practices of young people from Rio de Janeiro's outskirts can provide for the creation of another possible theatre¹². In one of their shows with more visibility and circulation, "Cidade Correria"¹³ (Running City), Rio de Janeiro is presented as "a supreme real city, in drift, that could be our city, or any city. The public is taken to meet this city, chaotic, contradictory city, wonderful city, impeded city, carnival city, invention city, revolution city" (in the synopsis of the show).

Finally, *Cia. Marginal* was also formed in Rio de Janeiro, and maintained, throughout its trajectory, a stable core of actors. It has been developing a scenic language that articulates territory, memory and politics, based on sensible and reflective immersions in peripheral contexts and in different ways to register what is "real" on stage. With five shows in their repertoire, the group presented its work in the most important theatres of Rio de Janeiro and in several prestigious festivals. In 2017, they also carried out their first international trip and, in 2018, integrated the most important and inclusive circuit of shows in Brazil - Palco Giratório¹⁴ of SESC (Penoni 2019). Formed mostly by actors from Maré, the biggest popular neighbourhood of the city, which integrates 16 *Favelas*, the company started working in 2005 and keeps its founding core stable¹⁵. In one of their last shows, they dealt with the topic of drug trafficking, which they had avoided until then, seeking to produce alternative narratives before the dominant ones regarding *Favelas*. "Eles não usam tênis naique"¹⁶ (They don't wear "naique"¹⁷ shoes) had, as its

¹² Retrieved from <https://www.sympla.com.br/bonobando>

¹³ https://www.youtube.com/watch?v=_Xtwt2yIR8g

¹⁴ <http://www.sesc.com.br/portal/site/palcogiratorio/2018/Inicio>

¹⁵ Retrieved from https://www.facebook.com/pg/ciamarginal/about/?ref=page_internal

¹⁶ https://www.youtube.com/watch?v=MkUxE2L_Kiw

¹⁷ Reference to the brand "Nike" and its pronunciation in Portuguese.

starting point, the ideological confrontation between a father and a daughter, and made us think of trafficking from an absolutely unusual prism, giving an affective character to a context generally seen as inhumane” (Penoni 2019).

The characteristics of the groups are defined by their paths, as all were organically activated by social and educational projects or social movements, showing an identity and a clear mission, despite the instabilities related to sustainability. Their aesthetics are inspired and generated by the: contexts of groups and their members; approach to physical and body/movement training); anthropological and space research; a transversal idea of experimentation based on the premises of cultural resistance and social transformation. The presence of these aspects allows the incorporation of what is real in theatre, using a symbolic and poetic approach, and is not necessarily realistic of the classic processes of acting

In this regard, it should be noted that, in the first phase of the groups’ journeys, their shows were preferably built and presented in unconventional spaces, with emphasis on the public space, and not legitimised by the formal cultural agents of the cities. In a second moment, their circulation started to integrate conventional spaces, thus reaching other audiences, namely, and in the case of Rio de Janeiro, in the southern zone. Virtually all members of the groups have been involved in theatre, since they joined. *Cia. Marginal* originated roughly 15 years ago, while *Coletiva Ocupação* and *Bonobando* originated roughly 5 years ago. The number of members that integrate the groups varies between 6 and 16. Furthermore, the artistic directions of the groups have remained the same since their origin, operating in an informal setting, and in terms of legal status, they still find administrative solutions with their partners when necessary.

Despite the differences, the groups share the central elements of community artistic practices that served as selection criteria for this study: co-creation processes based on a horizontal logic; professional-non-professional arts relationships; themes identified in artistic creation linked to the communities of origin of the non-professionals; non-professional participation in all phases of the artistic processes and not only in the initial research and/or final presentation; continued and structured path of the

groups, which implies regularity and continuity of creation and presentation; use of theatrical language as preferred; action focused on community contexts, in addition to conventional cultural circuits; groups not directly mediated by cultural, educational and/or social institutions; and the presence of an experimental artistic practice.

The participants of this study included members who were actors, directors and institutional partners of the groups, in the case of the interviews (I); and members and directors in the Focus Group Discussions (FGD). Overall, the study involved 34 participants, including 28 actors. All individuals were explicitly informed about the research and consented to the use of the data, with the guarantee of anonymity and confidentiality. As such, fictitious names will be used throughout the paper. Participants from Rio de Janeiro were more homogenous in terms of socio-demographic characteristics than those from São Paulo. Of the total participants, 18 women and 16 men, most were single and between 18 and 29 years of age. Overall, group members were mostly black people from the outskirts of the two cities, who had an underprivileged socioeconomic background. Concerning their professional status, most were students of performing arts and social sciences, or artists in the theatre and music fields, an activity they combine with teaching, in these same fields. The other professions (for example, cultural producer, director of a cultural and social association) refer to the people in the directive board of the groups or the partner institutions. Regarding education level, the situation is similar: most had completed higher education in social sciences, the humanities or the arts. There were also some cases of younger participants with vocational or high school level education. In addition, some members of the groups' directive boards and members of partner institutions had post-graduate degrees in performing arts and social sciences. Finally, it is worth noting that two actors of one group created, and presently direct, two independent theatre groups that operate in different territories. In addition to these two cases, there were also occasional theatre workshops, facilitated by these actors and other actors from different groups.

A qualitative methodological approach (Cohen, Manion and Morrison 2000; Mertens 2010; Amado 2013) was used in the data collection and analysis. The study draws on a multiple case study, where the object of the study is shared, even though there are

different cases, participants and contexts (Yin 2001; Strauss and Corbin 2008; Morgado, 2012). The research methods included the following: eleven semi-structured interviews with individuals who were group members, directors and partner institutions, with an average duration of 50 minutes; four Focus Group Discussions (FGD), with an average duration of 1h20m, involving group members and directors. The interviews allowed for a more in-depth exploration of the subjective dimensions of the participants' speeches (Flick 1998), while the FGD captured the interaction between the researcher and the group members in their daily contexts, in a process of mutual influence and collaboration (Krueger and Casey 2000; Williams and Katz 2001). The topics of the interview scripts also served as the foundation for selecting the starting points for the FGD, mainly focusing on the following questions: What are the fundamental processes, strengths and fragilities in developing theatrical creations, in contexts of community artistic practices? What are the connecting elements between participation and these artistic practices?

Before the interview, each interviewee was asked to choose and bring along an object and/or photograph related to their participation in the theatre group. These objects worked as initial icebreakers and facilitators of the conversation, as the interviewees were asked to speak freely about them and to explore the reason for their choice. In the case of the FGD, a set of photographs of the groups' performances and community of origin were used with the same purpose. After the transcription, data was analysed through NVivo 12, considering not only predefined themes, but also the emergence of new ones and the relationship between them (Braun and Clarke 2006). To ensure the intersubjectivity and consistency of the investigative process, the data was discussed with other researchers (Creswell 2009). In this paper, we will explore three main themes: creative processes, organisational group processes, and theatre conceptions.

Creative processes

This theme focuses on the creative dimension of the artistic processes developed by the groups, namely their strengths and weaknesses, their essential points, the theatrical methods mobilised, the discussion and problem solving, as well as the moments that were considered determinant for the creation. Overall, the participants

identify a series of fundamental aspects for the artistic creation: listening, persistence, dialogue, commitment, negotiation, flexibility, a clear idea to start the process, collective action and the risk of creation:

We must have a sense of the collective, in order to have a good creation process. (E, 35 years old, actress, I)

Listening to others, I cannot think of one process without others, without dialogue (...) a lot of affection, respect and a search for a clear certainty, for what we need to say, and that joint search for what to say. (H, 30 years old, actor, I)

The procedural stages are similar among the various groups, and highlight methodological devices supported by an experimental scheme that integrates aspects such as contradiction, exploration and analysis, anchored in performance, physical theatre, devising theatre, improvisation and anthropological research. The crossing of artistic disciplines, namely music, video and dancing is constant:

I would say that the creation process is you looking into a theme, to extract the questions and themes from within it, and start to build as if it were an essay (...) and from this essay, you try to bring it to your body. And then present it, not on a written page, but in a spoken speech and in a physical and body work. (E, 35 years old, actress, I)

As we direct one another to work on these questions, a work of discussion, of improvisation about these questions, improvisations that try to explore where these questions touch you, how they can be expressed, in what type of situations they can be expressed and then put these questions on the stage. (S, 39 years old, director, I)

We start by doing research in the field and going to the places, for example, the local bar, and we start using the spaces more often, having a relationship with the space. (H, 30 years old, actor, I)
So there is also this anthropological process in which we go to the field to interview people, research, go to the streets just to observe and take notes... then there is the physical training, with some scores to access things that are extremely difficult to explain. (L, 31 years old, actor, FGD)

We go into the room and the [director] starts asking us to produce little scenic experiments from what we have studied and we pick those references and start experimenting, and inside the [group] process it's all crossed with the music, which is present from the start, in a direct dialogue. (H, 30 years old, actor, I)

Moreover, from the methodological point of view, what is striking is the focus on the body/movement training, with an understanding that many of the complex situations of artistic processes are solved in the act of creating, incorporating the body and movement, rather than through a classical text approach. The creative processes appear to be emancipated in relation to the text, thus enhancing the hybrid, adversarial and intercultural nature of the aesthetics and explored themes. This does not necessarily mean the absence of the narrative, since it is ensured, in this case, by the body.

We go to the stage because we understand each other on stage. (R, 36 years old, director, FGD).

L - For me, the theatre means reframing the body with what you learn through the senses, creating new senses for things.

Y - A narrative with the body. (L, 18 years old, actress; Y, 23 years old, actress, FGD)

The strengths and weaknesses of the creation process are intimately connected, as well as the wider aspects related to the organisational group processes. Weaknesses include the lack of resources, such as time, space and money, as well as more subjective aspects, such as the clash of opinions and different personalities that make group management more difficult:

Most difficulties do not arise from within the process, they arise from daily life: having free time to meet, money for transportation (...) The problems arise from the outside. (M, 21 years old, actor, FGD)

We cannot live from theatre only, we had to search for other means of economic survival and to have a place that we can build together. (U, 22 years old, actor, I)

Organising schedules on rehearsal days is always a battle, because each person takes care of their own life, but there is also this group that needs you to let go of part of your time. (L, 31 years old, actor, I)

The creative process is not the seventh world wonder. I think it pushes us because sometimes you get to work out other things, travel somewhere else, or maybe you don't want to. (E, 35 years old, actress, FGD)

B - What I find most difficult is each person's personality.

L - It is.

B - We are hell, but at the same time the most pleasurable thing in this hell is that we get together and create this incredible flame. (B, 23 years old, actress; L, 18 years old, actress, FGD)

At the same time, these differences are converted into narratives about strengths, because, in the space of confrontation, they allow action, diversity and collective decision-making. They also work as engines of creation, to solve problems that arise during the process:

I think, in this process, the difficulty lies exactly in what provides pleasure. In several ways, the difficulty is in the relationship between the different people, but what is also the coolest thing about this work is the possibility of creation between different people, which I think builds the uniqueness of this work. The most difficult thing is to work in such precarious conditions, but, on the other hand, this is also the most interesting, different, and exciting thing. So, I think it's where the difficulty and the uniqueness of this work lies, and there is a reason why we persist in this relationship, in these extremely difficult conditions, because it is also giving us so much. (S, 39 years old, director, I)

The major strengths indicated as fundamental aspects for the development of an artistic creation environment are hearing, respect, dialogue, care, generosity, bonds and emotional expression, between the members of the group:

So, in summary: focus, generosity, hearing and always speaking (...) And investment. (L, 31 years old, actor, I).

For me, it is very enjoyable to know and trust that this process will always take care of me and everybody... So, I think that's the beauty of our processes, that they are open. (H, 30 years old, actor, I).

Finally, the public presentation is highlighted as a key moment of the process, as well as, in the background, the whole process: initially, when the theme is defined; then, when several researched elements are grouped, taking into account the different voices, bodies and poetics brought by actors, and creating something else that can be called collective dramaturgy.

Given the places and the principles we come from, producing memories and speaking in the first person provides us with a place to empower and talk about ourselves. (RD, 29 years old, actor, FGD)

The main idea is that the process must be globally valued:

The most important moment of the process is the process (laughter). (A, 30 years old, actor, I)

The première is the first time you'll experience the magic in theatre, which is that meeting with the other (...) it is the meeting with someone who is in that place to see you. (L, 31 years old, actor, I)

D - The theatre is crowded, everyone there in a single body (...) So, there's a time where you pick a recipe, you make a summary of the whole process.

R - Persistence!

D - We do shows and we don't even realise we are doing something as powerful as this play. That's the craziest part! (D, 19 years old, actor; R, 36 years old, director, FGD)

Organisational group processes

This theme relates to the type of operation conducted by the groups, their main characteristics and the projections they make for their future, as well as the professional-non-professional relationship. In sum, its structure includes aspects such as horizontality, negotiation, responsibilities, decision-making processes and participants' commitments. The importance given to each of these points is emphasised as fundamental in the group dynamics and the theatrical creation:

The group provides that horizontality (...) Seeing each other as equals, regardless of our training, placing experience at the forefront and giving meaning to your own experience as well. (I, 28 years old, actress, I)

We have always entered a process with a good partnership, with the same desire regarding what we were going to do, with the same commitment to what we would do, with some differences, of course, and conflicts, but always with a common commitment. (S, 39 years old, director, I)

Trust in the relationship established in the group context, as well as continuity, were recurrently identified as important to sustaining the specific action of the groups:

I think this is the longest relationship of all my relationships. (L, 31 years old, actor, I)

Specifically, the relationship between professionals and non-professionals – in the case of these groups, expressed in the relationship with the direction – is broadly regarded as complementary to the different functions, developing itself in a symmetrical participative scheme:

I think there's a lot of that, when the director speaks and no one else does, then the show is from the director's point of view... Or not, and that way it becomes the collective's vision, which I regard as a more difficult, more complex process, but also a richer one, because it includes everyone, every speech, every vision. (I, 28 years old, actress, I)

Of course, we have hierarchies of knowledge, but the hierarchy cannot be authoritarian, it must be complementary (...) I think there must be a lot of respect between the work process and an authorship that can contemplate everyone, because without that, we end up personifying a creative process and I think I say that because it is [the group]. (E, 35 years old, actress, I)

The groups' missions involve a commitment to their communities of origin, with the goal of recovering and transmitting memories that contribute to an increased visibility of their communities:

We have been doing a play that includes people and also questions the relationship with democracy that we establish today and our own access to that democracy, for over 14 years (...) It's almost a part of our mission, working on that issue of memory rescue, of valuing our memories and also having it as a power. (...) Our first show speaks about the memory of the female and male residents from [Favela] and the memory of the construction. And this is a way for one to eternalise this memory, so that one day someone else can have access to it (...) For me, understanding that theatre is a possibility to eternalise memory, a possibility for one to develop work that is engaged in a very political way, very respectful of, and consistent with, what one wants to do with it. (E, 35 years old, actress, FGD)

From the point of view of group identity, and when questioned, the participants regard themselves as artists, moving away from their origins, generally in the context of social and educational projects. This detachment is a statement of their own (previously denied) cultural rights, specifically the access to theatrical production:

What is positive is that they are a reference group in the scenic arts field, they have this totally organic origin in the territory, and they exemplify this dynamic which is ours, of trying to create,

of showing, and removing the invisibility from, their communities of origin, with the potential they have. (N, 55 years old, partner, I)

Regarding the projection of what the groups' action might be in the future, despite identifying a moment and context that is very adverse to their production modes, they highlight the importance of maintaining and deepening the network, inherent to the activity of each group, but also in the relationship with other groups with similar characteristics, as a strategy of resistance:

I will be honest... in the face of what has happened now (...) when I see that person, Marielle's trajectory, she is murdered... and she is exterminated like everyone else... it is not that other deaths do not matter, but it is again this system saying that we are not going to move forward... and this for me is kind of scary, it gives me a feeling of... will we have this future to think about? (L, 31 years old, actor, I)

And what do we do? I think this network, together with other collectives... for things to happen, I think this is a path to the future. (A, 30 years old, actor, I)

Theatre conceptions

This theme integrates the diverse ideas about what theatre is, which includes first memories, routes, experiences and participation in the theatre groups with which participants are currently associated. The conceptions of theatre, presented by the participants, are based on ideas of collective creation, horizontality and experimentation, which are connected to the dramaturgic approach of the various groups:

For me, theatre is not so much about fictional and aesthetic questions, it is about how to relate to other people in life, with things in life, with the things of life, with community, with horizontality. (H, 30 years old, actor, I)

It is the whole collective organising itself to create something, there are thoughts from several people, there are multiple views regarding a specific product, on top of a show. (U, 22 years old, actor, I)

(...) we already have the collective practice, collaborative, in the theatre, but the [group], represents something solid in some way, where we can achieve a more detailed work, more

refined, and without denying what we like to speak about, what we want to say, which is to problematise the place we come from, the Favela. (V, 26 years old, actor, FGD)

A distinctive element is the emphasis on a political dimension, with a focus on theatre as a space of resistance and statement, envisioning how its potential can contribute to social change. These practices are associated with the groups' and their members' origins in peripheral areas:

It [the theatre] can be a channel to place the Favela with a leading role in its own narrative. (L, 31 years old, actor, I)

It means not only to build a theatre group, but to build a lifetime project, a lifestyle that would never be available for us if it were not for this encounter and if the people had not made this encounter a theatrical research that rethinks itself and rethinks society, more specifically, the society that is born in the Favelas, in a perspective of deconstruction of the whole image of the bodies that are in there. For me that is it, we have been doing this for more than 14 years, a theatre that includes people and also questions this democratic relationship that we establish today and its own access to it. (L, 31 years, actor, FGD)

I believe it is really in politics, politics of resistance (...) I think it is my way of performing in our society, how I can intervene. (I, 28 years old, actress, I)

Nowadays, it is a place where you can have a relationship with politics because, in a way, it can protect you, it is a passport where you can reverberate these political questions that you want to say... and we say it. (E, 35 years old, actress, I)

These conceptions also reveal aspects intrinsically connected to the difficulty in accessing theatre (cultural democratisation) as an audience, but also regarding the methods of theatre production, as creators and artists (cultural democracy). The lack of opportunities for artistic development in the communities of origin is underlined as a matter of inequality in the context of social, educational and cultural rights and of access to a career in the arts:

When I think of theatre, I think of a very strong word, it is really resistance (...) theatre for us, as black people from the Favelas (slums), it is a space of resistance, because it is not easily given to us. (C, 33 years old, actress, FGD)

How do you appeal to your rights, how do you get close to others, defending your rights (...) it is also an activist perspective of theatre that I have, because I think: how I can be a black person and not be an activist? (A, 30 years old, actor, I)

Being a group in this system is to question why the Favela doesn't have a theatre encouraged by Brazilian institutions, by the political institutions of the State and all that stuff (L, 31 years old, actor, I).

These conceptions seem to be connected to personal trajectories and theatrical experiences. The first memories of theatre are associated with action, performing theatre mainly in the context of school and church:

I watched theatre after I performed it, I did not have that theatre experience before [performing]. (U, 22 years old, actor, I);

My experience with theatre was in the church, it was really strong. (E, 35 years old, actress, FGD)

At school, when the curtains go up and you believe you can fly, the possibility to have another body, to be another thing. (Z, 18 years old, actress, FGD)

There is an integration of artistic experimentation in diverse social and educational projects, which ends up structuring a theatrical practice from the beginning of adolescence in practically all the participants. In this framework, for most people, their personal trajectory in theatre is parallel and simultaneous with the trajectory of the group they belong to:

I've been with them for 15 years, so it is impossible to distinguish one from the other. (L, 31 years old, actor, I).

Not surprisingly, many participants started to further their vocational training or higher education in the field of performing arts. This is particularly relevant among the male participants. The group thus becomes the main professional project, supporting an identity, even when some participants have other jobs with the purpose of earning money to survive:

I started looking at it as a job, viewing that recurring practice as a job, and that I had systematic knowledge that I could use to become a professional worker in theatre. (A, 30 years old, actor, I)

Discussion

Participation is understood as a space that implies diversity, where discussion, dialogue, negotiation and the possibility to develop otherness are valued (Hahn 1998; Sullivan and Transue 1999). However, participation, by itself, does not necessarily guarantee a significant involvement, and it can often be a way of maintaining installed power, constituting itself as a “repressive myth” (Ellsworth 1989; Rahenema1992; Chimyowa 2015). Specifically, within the scope of community artistic practices, approaches are made by artists and cultural institutions, towards working with socio-economically disadvantaged populations and away from the legitimate cultural circuits, or the so-called high culture. Involvement in these practices can enhance the visibility and social status of those who finance and work as professionals in arts with non-professionals in the communities. Thus, it is essential to focus the discussion on the quality of participation of several experiences, namely those in community artistic practices. Different perspectives define the fundamental components of the quality of participation (Menezes 2003; Ferreira 2006; Ferreira et al. 2012), highlighting the active posture of individuals as relevant and regarding them as responsible for the construction of realities, in this case, for the aesthetics developed (Freire 1972; Prentki 2003). In this paper, our assumption was that these components, which have been found relevant for personal change and social transformation, might also work as an engine for community artistic practices and result in effects on the participation vision and theatre conceptions of participants.

This assumption rests on the recognition that community artistic practices have several specific elements that might be fundamental for the quality of participation – and which the discourses of the groups’ actors, directors and partners seem to reinforce. To begin, community artistic practices imply the construction of a space where citizenship and politics are rehearsed and strengthened within a relationship between equals, involving a constructive tension inherent to diversity, which emphasises the possibility

for a simultaneous aesthetic and ethic development (Arendt 1995; Boal 2009). Then, the identified theatrical methods, such as performance, physical theatre, devising theatre, improvisation and anthropological research, associate action and reflection (Dewey 1916; Mead 1934; Piaget 1941), and appear to generate the development of creative processes, through listening, dialogue, flexibility, negotiation, commitment, and persistence. This is aided by work that focuses mainly on the body/movement, thus allowing for other forms of creation and relationships with oneself and with others, which is indicated as a relevant idiosyncrasy of the practices of these groups. In addition, the bond between the participants and the group is organic, as individual paths frequently mingle with the paths of the groups, with high levels of commitment, negotiation, responsibility and shared decision-making emerging as fundamental in the organisational group processes. The space of the theatre group appears, therefore, to be quite similar to other participation contexts that provide high quality experiences (Lawy and Biesta 2006; Ferreira 2006): trust and continuity (Sprintall 1991), collaboration and community (Schoenfeld 2004), emotional involvement and pluralism, expression of points of view and interaction with differences in a plural context (Ferreira et al. 2012). These elements are strengthened by the professional-non-professional relationship, which appears symmetrical, in what concerns control and autonomy in relation to the groups' creation and daily organisation (Neelands 2007; Wong, Zimmerman and Parker 2010). As such, it seems that the quality of participation in community artistic practices involves two interrelated dimensions, which refer to creative and organisational group processes.

Our findings also unveil how these processes translate into outcomes, in what regards theatre conceptions, as expressions of both cultural democratisation (Simpson 1979; Caune 1999) and cultural democracy (Lopes, 2009).

Another important aspect reported by participants, which goes beyond the interpretative level (Brown 2011), the co-dramaturgy (Dupin-Meynard et al. 2018) and the questions about power and shared decision-making (Tiller, 2017), is when they integrate the diversity of their voices, bodies and personal poetics, which contribute to the construction of a collective dramaturgy. This point highlights the discussion about

cultural democracy, without disregarding the role of cultural capital in developing appropriation processes of the cultural production modes (Canclini 1999; Bourdieu 2010; Barbieri 2018). Even if some of the groups emerged in the context of specific community education/social projects, the narratives try to detach the artistic practices of the groups from this linkage with remedial intervention approaches. The focus is towards a politicised discussion around access to social and cultural rights that are frequently denied to the communities of origin of most of the groups' members, namely the right to fruition and artistic creation. As such, issues of cultural democratisation and cultural democracy are embedded in the conceptions of theatre that emerge in the focus groups discussions. This is inevitably linked to the strong connection with the territory and appeals to the memory of the *Favelas*, which has to be read in the context of the struggle against invisibility, outside culturally legitimate circuits. In this framework, the work of the groups seeks to contest the idea that *Favelas* and peripheral communities are places of deficit and to force the recognition of their diversity and inherent richness. This perspective resonates with the discussion around the concept of empowerment, which involves the assumption that people have rights as much as they have needs (Rappaport 1981). The emphasis on "rights" empowers people by making them "equal", while continuing to give room for their differences, as opposed to the idea of "needs" that envisage people as having deficits which, when overcome, makes them "equal" and therefore similar to others (Levine and Perkins 1997).

It should be noted that, based on the groups' experiences, their members assert themselves as artists, who are undergoing formal training in the arts, and encourage theatrical workshops and other autonomous groups in communities with non-professionals, thus allowing for the development of artistic projects (Suess 2006). This movement happens in the same way with groups, especially those who have more time of activity, who go through a process of recognition as professionals, and who do not have to replicate legitimate aesthetics, but rather assume the construction of their own aesthetics.

Conclusions

This study allows us to identify elements associated with the quality of participation that are present in community artistic practices, triggered by the three groups in question. These elements are enhanced by the use of specific theatrical approaches (performance, physical theatre, devising theatre, improvisation and anthropological research). The theatre groups under study regard themselves as privileged contexts of cultural participation, and are felt as effective and as allowing the construction of a support network that goes beyond the groups. The community artistic practices, specifically theatrical ones, are seen as a space for creation, but also for a kind of rehearsal of participation in other life contexts. At the same time, they assert themselves as spaces where other ways of being collective are possible, and seem to bring other aesthetics into the artistic creation field which, until then, were not programmed within conventional or traditional cultural spaces.

A broad and integrated vision of our findings supports our proposal for what we call the cycle of community artistic practices (Figure 1), in an attempt to articulate the quality of participation, including the various dimensions we have discussed above.

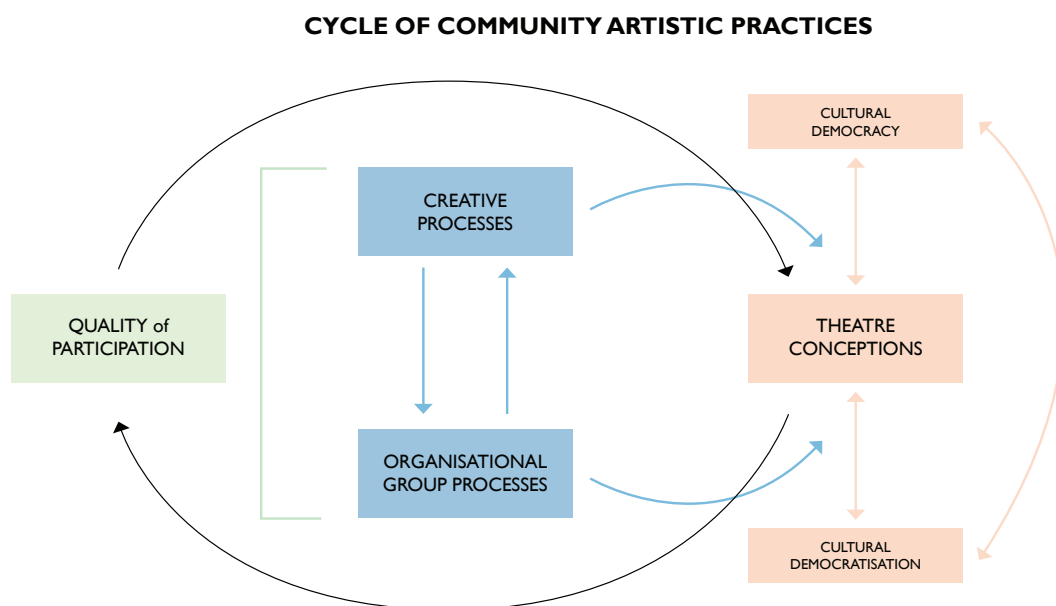


Figure 1. Cycle of community artistic practices

The quality of participation in community artistic practices seems to manifest itself through two interrelated dimensions that involve both creative and organisational group processes. These dynamics work together to produce theatre conceptions, which evoke: resistance and critical thinking; integration of the political and the artistic; affirmation of specific aesthetics, even if not legitimised; collective creation based on body/movement training, anthropological and space research and experimentation; horizontality between professionals-non-professionals; potential for personal and social change and connection with the territory. These theatre conceptions are expressions of both cultural democratisation (Simpson 1979; Caune 1999) – by the emphasis on cultural rights and access to artistic fruition – and cultural democracy (Lopes, 2009) – by the recognition that everyone, and particularly individuals, groups and communities that have been disenfranchised, discriminated and made invisible, should have the right to have a voice and body through artistic creation. This vision includes an inevitable tension between the artistic and the political, in a non-binary perspective (Rancière 2005; Bishop 2011), and continuously feeds the development of high-quality community artistic practices. These relations, as in a vision about community performance, make it possible to foresee community artistic practices as “a new way of understanding ‘art making’ (...) an aesthetic of access that redefines who makes art, what art is, the nature of beauty and pleasure, and appropriate ways of appreciating art” (Kuppers 2007, 4).

3.2. Estudo 2: “Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política na ação de três grupos teatrais em Portugal”

Artigo aceite para publicação:

Cruz, Hugo, Bezelga, Isabel, & Menezes, Isabel. Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política na ação de três grupos teatrais em Portugal. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*.

Resumo

As práticas artísticas comunitárias têm-se afirmado como uma arena de tensão construtiva entre proposta artística e perspectivas políticas, educativas, sociais e comunitárias. O território híbrido e diverso destas práticas é o espaço de construção deste estudo, alicerçado na sua definição, assim como na do conceito de participação cívica e política. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão focalizada com três coletivos de teatro portugueses, oriundos de territórios urbanos e rurais, que desenvolvem, de forma continuada, práticas artísticas comunitárias. Os objetivos do estudo centram-se na identificação das potencialidades e fragilidades emergentes nos processos criativos e na participação associada aos mesmos e na investigação das ligações entre o fazer teatral e a participação cívica e política. As conclusões, decorrentes da análise, permitem identificar três temas e respetivas relações: experiências de participação cívica e política anteriores à integração nos grupos teatrais; conceções de teatro; e efeitos percebidos na participação cívica e política. Discutem-se as conexões entre abordagens teatrais e princípios educativos e comunitários, predisposições associadas à participação cívica e política e os contextos sociais, políticos, educativos e culturais alargados dos grupos. Estes aspetos evidenciam-se no desenvolvimento de conceções de teatro que integram a dimensão política e nos efeitos percebidos (individuais, grupais e comunitários) pelos participantes do estudo.

Palavras-chave: práticas artísticas comunitárias, participação cívica e política, conceções de teatro.

Abstract

Community artistic practices are established themselves as an arena of constructive tension between artistic proposals and political, educational, social and community perspectives. The hybrid and diverse territory of these practices is the space of the construction of this study, based on its definition, as well of that of the concept of civic and political participation. Semi-structured interviews and focused discussion groups were conducted with three Portuguese theater groups, from urban and rural territories, that continuously develop community artistic practices. The objectives of

the study are: identifying the emerging strengths and weaknesses in creative processes and participation associated with them and investigating the links between theatrical making and civic and political participation. Conclusions resulting from analysis allow the identification of three themes and respective relationships between them: experiences of civic and political participation before the integration in theater groups; theater concepts; and perceived effects in civic and political participation. Connections between theatrical approaches and educative and community principles, predispositions associated with civic and political participation and broad social, political, educational and cultural contexts of the groups are discussed. These aspects are shown to be relevant in the development of theater concepts that integrate the political dimension and in the perceived effects (individual, group, community) by the study participants.

Keywords: community artistic practices, civic and political participation, theatre conceptions

Résumé

Les pratiques artistiques communautaires s'établissent comme une arène de tension constructive entre les propositions artistiques et les perspectives politiques, éducatives, sociales et communautaires. Le territoire hybride et diversifié de ces pratiques est l'espace de construction de cette étude, basée sur sa définition, ainsi que sur le concept de participation civique et politique. Des entretiens semi-structurés et des groupes de discussion ciblés ont été conduits avec trois groupes de théâtre portugais de territoires urbains et ruraux qui développent continuellement des pratiques artistiques communautaires. Les objectifs de l'étude sont: identifier des forces et faiblesses émergentes des processus créatifs et de la participation associée; et étudier les liens entre la création théâtrale et la participation civique et politique. Les conclusions permettent d'identifier trois thèmes et ses relations: expériences de participation civique et politique avant l'intégration des groupes de théâtre; les conceptions théâtrales; et les effets perçus de participation civique et politique. Les liens entre approches théâtrales et principes éducatifs/communautaires, prédispositions associées à la participation civique et politique et contextes sociaux, politiques, éducatifs et culturels des groupes sont examinés. Ces aspects se révèlent pertinentes dans le développement de concepts

théâtraux intégrant la dimension politique et dans les effets perçus (individuel, group, communauté) par les participants.

Mots-clés: pratiques artistiques communautaires, participation civique et politique, conceptions théâtrales

Introdução

Desde 2008, assiste-se ao desenvolvimento à escala mundial de movimentos sociais, despoletados, essencialmente, pela injustiça social e económica. Estes movimentos têm-se alicerçado nas potencialidades tecnológicas para a organização em rede, assim como em estratégias de protesto que se afastam das lógicas hierárquicas convencionais, questionando, por exemplo, o funcionamento dos partidos políticos e sindicatos associados a lideranças únicas e personalizadas. A ação destes movimentos tem-se, assim, expressado em assembleias deliberativas e procedimentos flexíveis e pouco hierarquizados (Harvey, 2013; Mason, 2019; Negri & Hardt, 2014).

É neste contexto que as práticas artísticas¹⁸ se têm reposicionado, sendo inspiradas e convocadas a contribuir para a construção de modos de produção com particular enfoque na dimensão participativa. Considerando a crescente centralidade da participação nas narrativas e ações e, simultaneamente, a existência de riscos da sua exposição a processos de instrumentalização, o campo da criação artística tem registado, também, mudanças assinaláveis, ao contribuir para a discussão de sociedades em intensa mudança. Atualmente, é inegável, nas mais diferentes geografias, mas com particular intensidade na Europa do Sul e na América Latina (Bezelga, 2019; Bezelga, Cruz, & Aguiar, 2016; Matarasso, 2019), a forte conexão da criação artística à participação, assim como da intervenção social, educativa e comunitária às linguagens artísticas. Nesta linha, os contributos das pedagogias crítica (Giroux, 2008, 2010) e engajada (Mohanty,

¹⁸ Opta-se pela designação de práticas artísticas, em detrimento da designação de arte, considerando-se a sua componente experimental, assim como a abertura ao processo e aos cruzamentos disciplinares, numa perspetiva de valorização da prática e do processo da sua construção, para além das técnicas artísticas mobilizadas (Rancière, 2005; Pavis, 2014). As práticas artísticas afirmam a sua contínua construção e, embora sejam informadas por elementos das definições de arte, temporalmente datadas, diferenciam-se pelos aspetos apresentados anteriormente. Traduzem-se, igualmente, numa tentativa de síntese de modos alternativos de funcionamento, relativamente à produção, análise e receção artística.

1994), assim como dos conceitos de síntese cultural e de ação dialógica (Freire, 1987), são cruciais para a conceptualização da dimensão educativa não formal destas práticas, que se traduz na presença transversal da componente participativa e, principalmente, na forma como esta se desenvolve. Considerando a vocação ecológica e situada do estudo é, ainda, fundamental convocar a influência dos princípios da animação sociocultural (Úcar, 2000; Ventosa, 1993) e da educação popular (Stoer & Dale, 1999) que manifestam uma ligação profunda ao período revolucionário português.

É importante que o espaço de tensão produzido entre “político” e “artístico”, de que fala Bishop (2011), inerente às práticas artísticas comunitárias, seja considerado no exercício de entendimento da forma como as configurações de participação política não convencionais têm vindo a reforçar o seu carácter estético e como a arte tem afirmado a sua dimensão política no mundo atual. Neste sentido, a respeito do novo teatro político, Malina (2012) propõe que este pode ser encontrado nas ruas, nas manifestações contra o sistema capitalista, onde também se integram ativistas teatrais. Assiste-se a uma invenção do processo à medida que este se desenvolve, fazendo o que Brecht (1972) sublinhou sobre a visão de Piscator: servir a humanidade, mobilizando todos os recursos teatrais possíveis. Assim, destaca-se, como exemplo, a atual potência do *artivismo* como resultado do diálogo entre a arte e os territórios do protesto social, com a intenção de visibilizar situações sociais politicamente significativas (Duncombe, 2016; Raposo, 2015). No mesmo sentido, sinaliza-se um maior interesse da investigação pela componente processual da criação artística, bem como pelo cruzamento disciplinar (Canclini, 2003; Morin, 1990).

Desta forma-se, cria-se um espaço que permite uma maior visibilidade dos processos artísticos participativos, emergentes das realidades em mudança acelerada, nomeadamente dos processos que envolvem participantes não profissionais das artes, como é o caso no presente estudo. Neste contexto, procura-se identificar as potencialidades e fragilidades presentes nos processos despoletados pelas práticas artísticas comunitárias, assim como desenvolver relações com a participação cívica e política dos envolvidos na ação dos grupos teatrais. O presente artigo discute, em primeira instância, o percurso e definição dos conceitos de participação cívica e política e das

práticas artísticas comunitárias, especificamente no contexto português. Seguidamente, são desenvolvidas a abordagem metodológica e os procedimentos desenvolvidos, bem como caracterizados os contextos, grupos teatrais e participantes do estudo. Os resultados são, então, apresentados e estruturados em três temas: experiências de participação cívica e política anteriores à integração nos grupos; conceções de teatro; e efeitos percebidos na participação cívica e política. Por fim, são avançadas as conclusões relativas ao estudo.

A participação cívica e política e as práticas artísticas comunitárias

A participação cívica e política define-se como um conjunto de atividades voluntárias e individuais dos cidadãos, com a intenção de influenciar direta ou indiretamente as decisões do sistema político, nos seus diversos níveis (Barnes & Kaase, 1979). Essencial para o funcionamento e renovação das democracias, a participação implica o respeito dos direitos cívicos e políticos dos concidadãos, independentemente das suas diferenças – ou seja, participação e pluralismo são as duas faces da democracia (Hahn, 1998; Sullivan & Transue, 1999). Neste cenário, as práticas artísticas comunitárias constituem-se como espaços não formais diversos com potencial de expressão da participação e de produção criativa de alternativas. Por um lado, têm vindo a contribuir para desconstruir o que tem sido genericamente a abordagem de “arte de elite”, vertical e esgotada; por outro lado, têm proposto, através da experimentação artística que recorre a dispositivos participativos, outras abordagens à criação, mas também à discussão mais alargada sobre os quotidianos da vida coletiva democrática.

Nos últimos anos, mais precisamente a partir da crise financeira mundial de 2008, pode-se identificar um incremento do interesse, quer no campo da ação como no da investigação, nas práticas artísticas comunitárias, sendo importante indagar como se chegou até aqui (Bezelga, Cruz, & Aguiar, 2016; Scher, 2015). Neste sentido, é importante recuar aos anos 1960, momento em que emerge o movimento da arte comunitária associado a um forte engajamento político. De facto, considerando as influências determinantes do teatro político (Piscator, 1968), do teatro épico (Brecht, 1957/1964), da *performance* (Conquergood, 1991; Turner, 1982), do *devising theatre* (Oddey, 1994)

e do teatro do oprimido (Boal, 1977), foi um momento de grande implicação da e na arte, enquadrada num movimento de mudança social mais amplo. Nessa época foram despoletados, igualmente, processos de redefinição de conceções na educação, com os contributos, por exemplo, dos conceitos de ação dialógica e síntese cultural (Freire, 1987) e de capital cultural (Bourdieu, 1972), que contribuem decisivamente para integrar aspetos culturais, artísticos, educativos e sociais na compreensão das realidades. Para além destas influências, torna-se relevante destacar os contributos da pedagogia crítica (Giroux, 2008, 2010), que sublinham que as práticas participativas, muitas vezes, perpetuam relações de dominação entre grupos, num processo participativo construído com base na visão do grupo dominante (Ellsworth, 1989). A pedagogia engajada (Mohanty, 1994) vai ainda mais além ao propor uma maior ênfase no bem-estar de todos os envolvidos nos processos de aprendizagem, sinalizando a pertinência de uma transformação de valores alicerçada na diversidade cultural (hooks, 2019).

Nos anos 1980, o auge da implementação da lógica neoliberal, até aos anos 2000, a arte comunitária é confrontada nos seus princípios e formas de fazer, tendo, no entanto, resistido residualmente (Matarasso, 2019; Trienekens & Hillaert, 2015). Atendendo à diversidade deste campo, é fundamental clarificar, com base na investigação disponível, a definição de práticas artísticas comunitárias adotada no presente trabalho, que considera os seguintes elementos essenciais: criação coletiva; ligação ao território e contexto sociopolítico; relação horizontal entre artistas profissionais e não profissionais; impossibilidade de antecipar processos e resultados (artísticos e participativos); processos de negociação e de tomada de decisão partilhada; coautoria entre todos os envolvidos; criações que propõem reflexões críticas; conexão às preocupações reais dos cidadãos; e perspetiva da arte enquanto direito humano. Desta forma, considera-se que todos os envolvidos nestas práticas são artistas porque se associam ao ato de fazer arte, independentemente de ser profissionalmente ou não (Cohen-Cruz, 2005; Cruz, 2016; Cruz, Bezelga, & Menezes, 2020; Erven, 2001; Gielen, 2015; Prentki & Preston, 2009; Scher, 2015).

Perante o funcionamento das sociedades atuais, concretizar as práticas artísticas comunitárias é, em si mesmo, um ato exigente, porque questiona o normativo e reclama

uma negociação arriscada entres artistas profissionais e não profissionais (Huybrechts, 2014; Huybrechts, Dreessen, & Schepers, 2012). No entanto, é fundamental que este campo seja perspectivado enquanto território híbrido, no qual se sublinha a sua dimensão de educação não formal (Imagário, 2007; Trilla et al., 2003), assente na relação dialógica da participação que cruza, inevitavelmente, as abordagens artística, educativa e política, de forma integrada (Freire, 1987). Podem, ainda, ser consideradas enquanto práticas que convocam a revelação da realidade, o incentivo à experimentação, a negação da instrumentalização, a visualização de um mundo alternativo e a expressão política (Duncombe, 2016).

Neste campo, alguns estudos destacam, como principais tensões, a diversidade de formas de participação em processos artísticos e os modos como surge o material de pesquisa e como são levadas em conta as estéticas populares e as dinâmicas intrínsecas aos territórios nos processos de criação (Bezelga, 2015; Bidegain, 2007; Boehm & Boehm, 2003; Cruz, 2015; Kester, 2011; Marceau & Gendron-Langevin, 2015). Outros estudos salientam o incentivo à continuação do envolvimento comunitário gerado por estas práticas (Duncombe, 2016; Winchester, 2014) e os impactos positivos no desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Cursley, 2013; Fernández Bustos, 2006; Nardone, 2010; Neves & Guedes, 2016; Wald, 2009) e de alguns aspetos organizacionais (Fletcher & Dalgleish, 2012). Adicionalmente, são referidos na literatura o estímulo à participação e o desenvolvimento de redes pessoais e comunitárias (Fernández Bustos, 2006; Katzmaier, 2018; Ramos & Sanz, 2010; Sloman, 2012).

Relativamente às limitações das práticas artísticas comunitárias, os estudos destacam a associação excessiva à intervenção das Organizações Não-Governamentais (Hopkins, 2014; Prentki, 1998) e os riscos elevados de manipulação política com implicações na descentração das práticas face aos interesses dos participantes. Acrescenta-se, ainda, a possibilidade de criação de divisões nas comunidades e o impacto negativo na sua confiança e na ausência de intencionalidade política (Cruz, 2015; Guimarães & Neves, 2013; Nogueira, 2008; Plastow, 2009; Suess, 2006). Não obstante, na generalidade, os estudos têm-se centrado nos resultados destas práticas, revelando pouca informação acerca dos processos desenvolvidos (Cruz, 2019; Matarasso,

2019). Para além disso, pouco se tem investigado sobre as relações existentes entre a participação cívica e política e as práticas artísticas comunitárias, como se propõe neste estudo, nomeadamente no contexto português.

As práticas artísticas comunitárias em Portugal

Após a abordagem anterior de cariz global, afunila-se aqui o exercício de indagação do percurso e definição das práticas artísticas comunitárias para o caso português, destacando semelhanças relativamente ao panorama internacional, mas também algumas idiossincrasias. Com o 25 de Abril de 1974 e a possibilidade de organização de ações coletivas, é despoletado um conjunto de iniciativas, algumas delas paradigmáticas, como as que decorreram da criação das campanhas de dinamização cultural e ação cívica do Movimento das Forças Armadas (MFA) e do Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ). O primeiro dispositivo tinha como principal objetivo a descentralização cultural através, entre outras ações, do desenvolvimento de intervenções artísticas e culturais, com a intenção de criar uma rede cultural no país, assente na ativação de centros culturais locais e regionais (Gonçalves, 2018). Por seu lado, o FAOJ tinha a intenção de capacitar o movimento associativo e, num sentido mais amplo, de desenvolver a formação democrática e cultural da juventude. Este organismo foi responsável pela dinamização de cursos de animação sociocultural com a finalidade de contribuir para a formação de uma nova conceção e mentalidade baseada na democratização das relações humanas (Marie, 2017).

Nesse período, são experimentadas propostas artísticas participativas, próximas dos princípios inerentes à arte comunitária, que influenciaram as gerações futuras. Estas propostas capacitaram agentes e permitiram a organização de coletivos, alguns deles que influenciaram e influenciam o panorama artístico nacional até hoje, particularmente o teatral (Bezelga, 2012; Cruz, 2019). Neste contexto, destacam-se as marcantes influências da animação sociocultural e da educação popular numa visão francófona, abordagens conectadas à visão da democracia cultural, assim como os contributos de artistas chilenos, argentinos e brasileiros exilados em Portugal. Estas influências oriundas da América Latina e França são decisivas para que estas práticas possam

assumir, até à atualidade, características distintas relativamente às desenvolvidas noutros países europeus (Cruz, 2019).

A entrada de Portugal na União Europeia, em 1986, fortalece os processos de institucionalização da participação e da criação artística, consolidando a democracia e abrindo espaço, ao mesmo tempo, para o aprofundamento da lógica individualista e da massificação do consumo. Este período coincide com a estagnação das práticas comunitárias artísticas que voltam a ganhar novo fôlego na primeira década dos anos 2000, em grande parte, por passarem a ser contempladas nos financiamentos disponibilizados pela União Europeia. Mais tarde, em 2011, o país, em profunda crise económica, faz um pedido de apoio à União Europeia e ao Fundo Monetário Internacional e, simultaneamente, no mesmo período, as práticas artísticas comunitárias intensificam o seu dinamismo.

O contexto atual é de forte expansão destas práticas e do seu financiamento, através de políticas nas áreas cultural e social de carácter local, nacional e europeu¹⁹. Neste sentido, verifica-se que estas abordagens ganham maior vitalidade em reação a contextos adversos, sublinhando-se, assim, o seu carácter criativo e problematizador. Este aspeto parece estar em sintonia com o aumento de movimentos cívicos sociais e de participação, nos quais o exemplo português também se inclui.

O presente estudo recorre a uma abordagem qualitativa através de entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão focalizada com três grupos teatrais portugueses que apresentam características que permitem situá-los no campo de ação das práticas artísticas comunitárias. Através destas metodologias, foram abordadas questões relacionadas com as potencialidades e fragilidades no desenvolvimento dos processos criativos e a sua ligação com a participação cívica e política dos envolvidos no estudo.

¹⁹ Um dos exemplos de um programa de financiamento da União Europeia é o “Cultura para Todos”. A nível nacional destacam-se, no setor privado, programas de diversas Fundações e algumas ações recentes no âmbito do Ministério da Cultura. A abordagem local tem sido assumida através de programas promovidos, essencialmente, por municípios com pontos de partida distintos desde os campos cultural, social e educativo.

Abordagem metodológica

A metodologia definida para este estudo é qualitativa e enquadra-se nos paradigmas interpretativo e crítico (Mertens, 2010). Perante a natureza e as dinâmicas das práticas artísticas comunitárias, particularmente a sua diversidade e imprevisibilidade, o estudo de caso múltiplo apresentou-se como uma opção ajustada para o fenómeno em estudo, pela sua característica de reflexividade, assente no equilíbrio entre rigor e criatividade (Pyett, 2003). Esta escolha permitiu o foco nos objetivos de investigação num território em que a temporalidade, os eventos e os processos não são, muitas vezes, precisos (Coutinho & Chaves, 2002; Morgado, 2012).

O processo consistiu em analisar, descrever e compreender os casos selecionados e desenvolver a partir desse trabalho relações e considerações fundamentadas (Lessard-Hébert et al., 1994). Neste processo, foram ensaiadas explicações para aspetos pertinentes das práticas artísticas comunitárias, sublinhando-se mais os elementos processuais e a sua compreensão, e menos os resultados e a sua previsão e controlo (Patton, 1990). Em síntese, optou-se por três casos diferentes, que traduzem contextos, participantes e abordagens distintas, mas um objeto de estudo comum (Morgado, 2012; Strauss & Corbin, 2008; Yin, 2001), procurando, assim, garantir uma maior abrangência e diversidade. Com a recolha de dados, nos três contextos, pretendeu-se assegurar a identificação de significados complementares ou alternativos que pudessem responder à complexidade da realidade em estudo (Afonso, 2005). Esta abordagem metodológica destaca, ainda, a importância do processo de triangulação, alicerçado no cruzamento de dados provenientes de diferentes técnicas – neste caso, as entrevistas semiestruturadas e os grupos de discussão focalizada. O enfoque dado neste estudo à pluralidade na recolha e análise de dados teve como principal objetivo procurar contribuir para a sustentação, credibilidade e valoração das conclusões (DeCuir-Gunby & Schutz, 2017; Maxwell, 2005).

O trabalho empírico desenvolveu-se ao longo do primeiro semestre de 2019 e consistiu, numa primeira instância, na realização de dez entrevistas semiestruturadas a elementos, diretoras e parceiras dos grupos no contexto de pré e pós ensaios, com a

duração média de 1h15. Nestas entrevistas, procurou-se compreender os pontos de vista subjetivos sobre a experiência de fazer teatro de uma forma aprofundada (Flick, 1998). A colaboração de distintos protagonistas tinha como objetivo aceder a diferentes pontos de vista relativamente a um mesmo processo, consoante a função que cada um desempenha, permitindo, desta forma, a complementaridade dos dados.

Os grupos de discussão focalizada, três no total, tiveram uma duração média de 1h30 e foram dinamizados no sentido de aceder a um maior e mais diverso número de vozes e às suas interações. Nesta abordagem, valorizaram-se os pontos de concordância e discordância resultantes da discussão potenciada entre os envolvidos (Barbour & Kitzinger, 1999). O processo procurou seguir uma lógica colaborativa e de influência mútua entre investigador e participantes. Assim, por exemplo, considerou-se prioritário os encontros acontecerem nos espaços do quotidiano dos últimos (Williams & Katz, 2001).

Os temas abordados foram propostos a partir do estado da arte e do estudo exploratório realizado no âmbito desta investigação e consistiam em: dados biográficos; participação (definição, formas, percursos e contextos de participação); conceções de teatro (primeira memória de teatro, experiência e definição); relação entre teatro e participação cívica e política (exemplos concretos); processos de criação teatral (aspectos fundamentais, momentos-chave, fragilidades, potencialidades e soluções para os impasses que surgem); e efeitos percebidos (associados à integração no grupo teatral e em relação à participação atual, nomeadamente, no domínio cívico e político).

A aproximação empírica seguiu os princípios do consentimento informado, confidencialidade e anonimato, relativamente aos participantes da investigação, sendo, no entanto, definida à partida a identificação dos coletivos em estudo. Num momento seguinte, o material empírico registado em áudio foi transcrito e a análise da informação foi desenvolvida com recurso ao programa Nvivo 12. Durante esta fase, seguiram-se os passos sintetizados por Creswell (1998): revisão inicial geral de toda a informação; construção de notas sobre a primeira abordagem à informação; e desenvolvimento de temas representativos. O momento inicial mobilizou a análise de conteúdo e permitiu uma

primeira codificação e organização dos dados, traduzida na construção de uma primeira árvore de categorias, com base na revisão da literatura e na experiência do investigador. Num segundo momento, desenvolveu-se uma análise temática que permitiu, através de um processo de construção e desconstrução, a definição de mapas temáticos sucessivos até à estabilização de temas, subtemas e códigos. Esta fase de redução progressiva dos dados (Miles & Huberman, 1984) validou os temas ao considerar a sua dimensão individual na relação com o conjunto global dos dados (Braun & Clarke, 2006). Assim, a análise foi baseada não só no conteúdo dos temas definidos previamente à codificação (Strauss & Corbin, 2008), como também abriu espaço para a emergência de novos temas e para o estabelecimento de relações entre estes (Braun & Clarke, 2006). Para além disso, foram definidos um organizador central e a estrutura do mapa temático que o viabilizou e as conceções entre códigos, subtemas e temas, originando a produção de considerações viáveis para as questões de investigação.

O mapa temático final integrou seis temas, dos quais os três seguintes constituem o foco deste artigo: experiências de participação cívica e política anteriores à integração nos grupos teatrais; conceções de teatro; e efeitos percebidos na relação direta com as ações de participação cívica e política dos envolvidos e nos efeitos percebidos globais ao nível individual, grupal e comunitário. Em última instância, torna-se relevante destacar que os procedimentos metodológicos e os dados aqui apresentados foram discutidos com outros investigadores com o objetivo de promover a intersubjetividade e a consistência do estudo (Creswell, 2009).

Contextos, grupos teatrais e participantes do estudo

Este estudo desenvolveu-se em colaboração com três grupos de teatro portugueses que apresentavam, à data, características próximas às definidas para as práticas artísticas comunitárias: trabalho continuado; criação coletiva baseada em dinâmicas processuais horizontais; envolvimento de artistas profissionais e não profissionais; temas ligados às comunidades onde desenvolvem a sua ação; e criação e apresentação de espetáculos regular. Estes critérios, definidos para a inclusão dos grupos no estudo, basearam-se nas questões de investigação e na literatura desta

área. No entanto, é de salientar o elevado grau de dificuldade em ver reunidos estes critérios o que indicia a existência de obstáculos no desenvolvimento destas práticas, principalmente, no que concerne a garantia da sua sustentabilidade e autonomia face à esfera institucional. A escolha destes três grupos foi, ainda, dificultada pela proximidade do investigador, primeiro autor deste artigo, a este campo de atuação. Assim sendo, procurou-se garantir que em nenhum dos casos existisse uma relação atual com os grupos. Para além disso, foi, ainda, possível a colaboração na recolha de dados junto dos participantes de uma investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, com quem o investigador tinha tido uma relação anterior. Este último aspeto permitiu, por outro lado, uma maior facilidade de acesso aos grupos em questão.

A PELE, sediada no Porto, é um coletivo que trabalha em torno da ideia de afirmação da arte enquanto espaço privilegiado de diálogo e criação coletiva. A sua proposta passa por potenciar condições para que indivíduos e comunidades possam ser e estar no centro da criação artística. Pretende, desta forma, promover processos de empoderamento individuais e coletivos num equilíbrio entre ética, estética e eficácia (A PELE, 2013). Os temas abordados na criação deste coletivo são selecionados e desenvolvidos em conjunto com os participantes, destacando-se como principais exemplos a vivência da cidade, a exclusão social, a gentrificação, a desigualdade de género e os desafios da intergeracionalidade. As criações baseiam-se na criação coletiva, convocando desde o teatro - com recurso à improvisação, teatro físico e teatro do oprimido - outras linguagens artísticas, principalmente, a musical. Os textos são escritos em estreita ligação com o desenvolvimento da pesquisa e a ação direta dos participantes. Nos últimos 4 anos o coletivo tem vindo a alargar a sua abordagem a outras linguagens como a fotografia, ilustração e arquitetura, procurando seguir um esquema comunitário e de cruzamento de disciplinas artísticas.



Figura 1. Criação da PELE intitulada Jardim das Pedras. Fonte: Foto de Patrícia Poção, 2019

O coletivo Trium'pharte surge no contexto do projeto AMAReMAR, promovido pelo Município de Esposende. O projeto tem como objetivo promover a inclusão social e cultural, potenciando o desenvolvimento e a participação dos cidadãos, propondo a reflexão sobre a cultura local e a transformação social. Os processos do grupo têm seguido uma abordagem às histórias locais e necessidades sentidas no presente. Para além das pessoas provenientes, na sua maioria, dos empreendimentos de habitação social do município, os processos criativos envolvem ainda associações locais (Município de Esposende, 2016). O grupo baseia-se num trabalho teatral inspirado na pesquisa antropológica e das identidades locais com maior enfoque na relação com o mar e atividade piscatória. Mais recentemente foram abordados temas relacionados com a turistificação, os problemas ambientais e a discriminação com base na orientação sexual. Os principais dispositivos teatrais ativados no grupo apontam para a criação coletiva, trabalho de movimento/corpo e teatro do oprimido. Os temas são selecionados e desenvolvidos conjuntamente com os participantes e os textos pesquisados posteriormente e/ou escritos pelo próprio grupo.



Figura 2. Criação do Trium'pharte intitulada Quando o Mar é Mais. Fonte: Foto de Patrícia Poção, 2017

Finalmente, o Museu Marítimo de Ílhavo tem desenvolvido continuamente, a partir do seu serviço educativo, um projeto de teatro comunitário com moradores locais. Com base na criação coletiva e no texto dramático e recorrendo a exercícios, improvisação teatral e treino de ator, o grupo tem trabalhado temáticas relacionadas com o mar e a pesca, elementos identitários do território (Museu Marítimo de Ílhavo, 2012). Este grupo tem uma abordagem distinta dos anteriores no sentido em que é selecionado, enquanto ponto de partida, um texto dramático que se enquadra num tema relacionado com o âmbito de ação do Museu para ser posteriormente trabalho no contexto do grupo.



Figura 3. Criação do projeto de teatro comunitário do Museu Marítimo de Ílhavo intitulada Luge. Fonte: Foto de Patrícia Poção, 2017

Enquanto a PELE está sediada no Porto, os outros dois grupos relacionam-se com contextos difusos entre rural, industrial e urbano - Esposende e Ílhavo. Os grupos surgem, essencialmente, enquanto associações sociais e culturais, criadas na sequência de trabalhos desenvolvidos neste campo, ou por uma primeira iniciativa despoletada por políticas públicas locais nas áreas da cultura, educação e social. Os grupos têm entre seis e dezanove elementos e caracterizam-se por serem heterogéneos do ponto de vista etário.

Neste estudo, colaboraram, no total, 46 pessoas, sendo a distribuição etária dos participantes diversificada e os grupos constituídos, na sua maioria, por elementos do sexo feminino. Também a maior parte dos integrantes dos grupos tem idade superior a 24 anos, sendo que os mais novos se concentram mais num dos grupos, que integra algumas crianças. Relativamente à ocupação atual, a situação mais expressiva é a de reformado(a). Dos estudantes, apenas um estuda teatro, num curso profissional, estando os restantes integrados em cursos científico-humanísticos. Salientam-se, ainda, algumas profissões relacionadas com a área da saúde, no nível técnico e operacional. Quanto às habilitações literárias, o grupo mais representativo é o das habilitações até ao 2º ciclo. No entanto, é de salientar que o número de participantes com o ensino superior integra de forma expressiva as direções e os parceiros dos grupos. Em síntese, o perfil de participante neste estudo é do sexo feminino, com idade superior a 65 anos, reformada e com habilitações literárias entre o 2º ciclo e o ensino secundário.

Tabela 1. *Caracterização dos/as participantes nas entrevistas e grupos de discussão focalizada*

total participante	46 (34 género feminino / 12 género masculino).
estado civil	21 (solteiro) 20 (casado) e 5 (viúvo).
idade	6 (<18 anos); 3 (19-24 anos); 6 (25-34 anos); 5 (35-44 anos); 4 (45-54 anos); 9 (55-64 anos); 13 (> 65 anos).
ocupação atual	7 (estudante); 3 (educação); 2 (artes); 7 (ciências sociais e humanas); 15 (reformado) e 8 (serviços diversos) 4 desempregados.
nível de escolaridade	1 (sem escolaridade); 7 (1º ciclo); 12 (2º e 3º ciclo); 12 (secundário); 10 (bacharelato/licenciatura); 4 (pós-graduação, mestrado, doutoramento).

Resultados

Experiências de participação cívica e política anteriores à integração nos grupos teatrais

A maioria dos participantes neste estudo apresentam percursos e experiências de participação cívica e política anteriores à integração nos grupos teatrais, com maior destaque para as de cariz cívico. Estas experiências aparecem ligadas, essencialmente, aos contextos da religião, desporto, formação/educação e recreativo:

Exatamente, eu cantava, fiz parte do rancho folclórico. (A, 78 anos, atriz, Entrevista - E)

P - Um local religioso, por exemplo.

B - Basquetebol eu, monitora na Universidade Sénior, também. (P, 79 anos, atriz; B, 62 anos, atriz, Grupo de Discussão Focalizada - GDF)

Alguns participantes revelam, ainda, envolvimento anteriores em movimentos associativos, com motivações de solidariedade social e desporto, assim como em comissões de moradores e trabalhadores:

Sou sócio dos bombeiros, sou sócio do [clube de futebol]. Participo em tudo que há (...). Sempre participei. É para melhorar a comunidade (...) não é só para uns, é para todos. (I, 61 anos, ator, E)
Foi sempre pela vida fora, politicamente na rua, nas manifestações, nas comissões de trabalhadores, nas comissões de moradores, por aí fora sempre assim. (P, 79 anos, atriz, GDF)

Para além disso, destacam-se experiências diferenciadas de acordo com as idades dos elementos e as dinâmicas das comunidades locais. As ações religiosas surgem mais associadas aos elementos mais velhos e aos meios rurais, enquanto as ações formativas/educativas aos mais novos e aos meios urbanos. As ações recreativas revelam-se mais próximas das pessoas mais velhas e as desportivas parecem ser transversais a todas as idades, não se destacando diferenças nestes domínios que se atribuam às características das comunidades onde se integram os grupos.

Especificamente em relação à participação política salienta-se o envolvimento de alguns elementos em ações convencionais e não convencionais, sendo as últimas associadas a pessoas com vivências diretas do período pós-revolucionário:

Já fiz parte de uma lista para a junta de freguesia. (O, 44 anos, atriz, E)

Ali próximo da junta de freguesia, assaltaram a casa, fizemos lá um infantário (...) E depois saímos para a rua, para as manifestações com os cartazes, fazíamos cartazes naquele prédio. (A, 78 anos, atriz, E)

No que se refere aos mais jovens as experiências anteriores de ações políticas convencionais parecem ser limitadas. Todavia, destaca-se a evolução neste domínio após a integração no grupo teatral, particularmente, em ações políticas não convencionais como se verá mais à frente nesta secção dos resultados.

Em síntese, o envolvimento anterior à integração nos grupos parece direccionar-se para ações de cariz cívico, registando-se, pelo contrário, um afastamento relativamente às de cariz político, principalmente, as de configurações convencionais como por exemplo, partidos políticos e sindicatos.

Conceções de teatro

Neste tema, importa mobilizar as primeiras memórias, percursos e experiências relacionadas com a participação teatral, nas quais se inclui a integração nos grupos, que concorrem para o desenvolvimento das conceções atuais de teatro. Na identificação da primeira memória de teatro, as respostas apontam para o “fazer teatral”, sublinhando-se o impacto da experiência vivencial, em detrimento de uma posição de espetador passivo tradicionalmente associada ao “ver teatro”. Estas primeiras experiências foram pontuais, ligadas a figuras significativas e desenvolveram-se na escola e na prática religiosa. As pessoas mais velhas dos grupos concretizam memórias conectadas à Juventude Operária Católica (JOC), casas do povo e fábricas:

T - Eu recordo-me de uma peça que me marcou, quando eu era jovem, estava então a representar pela pré JOC.

MM - Quando era miúdo fiz uma coisa muito pequena na casa do povo, que havia lá na freguesia (...) Ainda me lembro do texto.

T - Fazia-se nas fábricas, era comum, e na escola primária, também, algumas pequenas representações. (T, 65 anos, atriz; MM, 63 anos, ator, GDF).

Embora praticamente todos os participantes tivessem já tido experiências culturais e artísticas, nomeadamente teatrais, estas assumiram um carácter pontual. A primeira experiência de continuidade é a que vivenciam atualmente, sublinhando-se o seu carácter significativo. Num primeiro momento, a ideia apresentada é ligada à conceção de “teatro pelo teatro” mais centrada no desenvolvimento do “fazer teatral” e nos benefícios pessoais daí de correntes. Apresentam-se como exemplos a libertação, o relaxamento, melhoria da comunicação, a ocupação do tempo, o bem-estar global, o desenvolvimento de conhecimentos e o acesso a um espaço expressivo:

Para mim é uma fuga, uma fuga da rotina (...) o teatro consegue levar-me para esse patamar (...) e, também, uma inspiração, para adquirir novos conhecimentos e conseguir aplicar no dia a dia. (UR, 23 anos, ator, GDF)

Eu, inicialmente, quando entrei nestas peças, foi uma maneira de me superar a mim própria. (T, 65 anos, atriz, GDF)

Apenas num segundo momento é indicada a dimensão coletiva e política do teatro, nomeadamente ter uma experiência de construção em grupo, conhecer melhor a comunidade e discutir os seus problemas:

(...) é um exercício de respeito, de atenção, de concentração, de cumplicidade, de construção em conjunto, de união e que implica, portanto, estes valores todos. (U, 54 anos, atriz, GDF)

(...) a diferença é que o teatro é coletivo, não é sozinho, como a pintura, por exemplo. (L, 64 anos, ator, GDF)

Globalmente, as conceções de teatro apresentadas integram a dimensão política e são associadas ao “fazer junto”. Os participantes destacaram a mudança de perceção relativamente aos outros que já se conheciam da comunidade e a possibilidade

de conhecer novas pessoas. Desta forma, parece ser reforçada a ideia do espaço teatral enquanto terreno para a relação, comunicação e construção de sentido de pertença e comunidade. É ainda amplamente destacada a relevância da discussão e o confronto de ideias entre pessoas diferentes, evidenciando-se, a este respeito, a dimensão intergeracional:

Para mim foi uma coisa boa, que eu vivia só, vivia isolado (...) foi uma família nova que eu arranjei.
(MS, 84 anos, ator, GDF)

Eu nunca tinha feito nada assim com a terceira idade (...) estarmos em pé de igualdade (...) As pessoas contam as coisas e eu penso assim: fogo, realmente estas pessoas têm muito para me ensinar. (N, 22 anos, atriz, E)

A concepção que os participantes têm de teatro é também construída recorrendo às diferenças que identificam entre o teatro que fazem e o profissional, rejeitando a última abordagem que consideram baseada numa relação vertical, centrada na figura do encenador(a), e que remete para uma visão clássica associada às características do teatro burguês:

L - Aqui acho que é muito mais libertador, muito mais alegre. Acho que é um bom conceito este tipo de teatro comunitário.

MM - Molda-se às pessoas, enquanto que no profissional (...) as pessoas é que se moldam ao texto e ao coreógrafo (...) Se aquela pessoa não tem estas ou aquelas características, não vai para aqui, vai para ali, faz isto ou faz aquilo. (L, 64 anos, ator; MM, 63 anos, ator, GDF)

O - É um teatro de comunidade.

D - Teatro do povo.

O - A história do teatro é a nossa história. Nós não inventamos uma história.

D - É a nossa identidade, o nosso povo, são as nossas pessoas. (O, 44 anos, atriz; D, 57 anos, atriz, GDF)

A ideia de teatro mais veiculada pelos participantes surge organicamente associada à participação cívica e política, sendo que as duas dimensões, artística e política, são consideradas como indissociáveis e complementares. Esta concepção de teatro considera que uma ação artística tem inerente uma dimensão política. Neste

sentido, o teatro é perspectivado como um espaço de experimentação artística, mas também de ensaio de uma outra sociedade, manifestando intenções de mudança social e de cidadania. Tal parece acontecer por ser um espaço de criação artística, pelos dispositivos convocados, que promove, ao longo dos processos, o pensamento crítico, diverso e alternativo:

O conhecimento que traz às pessoas e transmite. É um teatro político, não há dúvida nenhuma que é. (U, 54 anos, atriz, GDF)

É uma resposta política e cívica ao momento, tenta mudar pensamento, desconstruir e construir ao mesmo tempo. (G, 18 anos, ator, E)

É um ato de cidadania. (...) Porque envolve política, envolve interação social, cultural, comunitária... por isso, a meu ver é para mexer um bocadinho com as mentes e com as pessoas. (R, 33 anos, atriz, GDF)

E isto é tão bom que tem que nascer aqui alguma coisa nem que seja um movimento cívico. Nós estamos a precisar de um movimento cívico, (...). Isto é um embrião de uma sociedade. (P, 79 anos, atriz, GDF).

O desenvolvimento da relação com o grupo e da participação no mesmo parece estar conectada com as propostas teatrais convocadas que manifestam influências do teatro comunitário, do oprimido e de rua. No que se refere ao teatro de rua, verifica-se a ocupação do espaço público, durante os ensaios, as apresentações e a fase de pesquisa. Os contributos do teatro comunitário associam-se às oralidades e estéticas diversas que emergem nos distintos espetáculos dos grupos. Relativamente ao teatro do oprimido, destaca-se a forma como são acedidos e trabalhados os temas através de exercícios de *desmecanização* física inicial e a identificação de situações concretas e reais de opressão como ponto de partida para a construção da dramaturgia. Enquanto dispositivos teatrais, são salientadas a improvisação teatral e a pesquisa a partir de histórias pessoais e da comunidade, de fotografias, vídeos, imagens, músicas, objetos, percursos/visitas e entrevistas. Consideram-se, ainda, outros elementos característicos da criação coletiva como a construção conjunta da dramaturgia e cruzamento e integração de distintas estéticas pessoais, grupais e comunitárias. Adicionalmente, é enunciada uma forma de fazer teatral assente nas corporalidades diversas. Aqui salienta-se um trabalho de corpo

inicial intenso e num segundo momento a introdução da palavra oral e escrita. Sublinha-se, também, a presença de linguagens artísticas distintas como a escrita, o canto e o movimento. Estas práticas são baseadas na experimentação artística e em princípios comunitários. Deste modo, no contexto de uma estrutura flexível são privilegiadas as estéticas locais, a ligação ao lugar e os problemas reais, sendo estes trabalhados simbolicamente no espaço de uma relação horizontal e possibilitando-se, assim, que se gere a produção de reflexões críticas de formas distintas:

Nós aprendemos aqui que há várias formas de teatro, não é? Não há só uma técnica de teatro, há várias. Nós já fizemos teatro fórum, já fizemos teatro de rua... (O, 44 anos, atriz, E)
(...) tentarmos perceber o que é que queremos falar, e a partir de vários exercícios, por exemplo, escrever mesmo, escrever numa grande folha, pura e simplesmente a trocar ideias e chegamos, por exemplo queremos falar de gentrificação (...) bastantes pessoas que estão nesse grupo sofrem desse problema (...) E eu acho que é nisto que começam estes processos teatrais, não é nunca pegando numa ideia, pegando nas pessoas, e todas as ideias que se desenvolvem são das pessoas e não de uma ideia que já vem pré-concebida. (G, 18 anos, ator, E)

Em suma, a conceção de teatro presente na grande maioria dos participantes centra-se numa forte ligação entre teatro e política. A ligação entre o “fazer teatral” e as realidades sociais e comunitárias parece ser crucial. No entanto, são também manifestadas narrativas conectadas à ideia do “teatro pelo teatro” mais centrada no desenvolvimento da técnica teatral e de benefícios pessoais. Estas duas conceções emergem como complementares e não como incompatíveis no pensamento e na ação dos participantes dos grupos, rejeitando-se uma orientação, exclusivamente para o resultado artístico, mas pelo contrário valorizando os elementos processuais.

Efeitos percebidos na participação cívica e política

Este tema refere-se a efeitos percebidos decorrentes da participação nos processos de criação teatral. São percepções pessoais e grupais relativas a alterações na participação em diferentes contextos de vida na dimensão cívica e política. Estas alterações, embora associadas de forma direta ao fazer teatral, têm provavelmente diversas influências relacionadas com as dinâmicas da vida dos participantes, impossíveis

de isolar nesta análise. O objetivo não é definir uma relação causa-efeito entre o teatro, num esquema comunitário, e a participação cívica e política, mas identificar recorrências e possibilidades de influência mútua.

Os efeitos percebidos direcionam-se para ações cívicas e políticas que desenvolviam antes e depois da integração no grupo e para efeitos percebidos nas dimensões pessoal, grupal e comunitária dos envolvidos. Destes últimos, os mais facilmente identificados referem-se a aspetos pessoais. Ou seja, é identificada uma melhoria das competências comunicativas e participativas após a integração no grupo, por exemplo, menor timidez, sensação de maior segurança, melhoria na capacidade de tomada de perspectiva do outro e necessidade de dialogar com as diferenças:

Participo mais na comunidade agora, porque dantes estava mais fechada, fugia das situações e dos problemas, basta estar mais aberta, conversar com as pessoas, chegar a elas. (O, 44 anos, atriz, E)

Eu chegava a uma roda como essa e eu não falava. E eu ficava pingando aqui. (...) Queria falar e tinha muita coisa para falar e não falava. E com o teatro e isso cada vez vai acontecendo mais. (J, 53 anos, ator, GDF)

Outros efeitos referidos na dimensão pessoal vão no sentido do desenvolvimento da observação, tolerância, sensibilidade, solidariedade, abertura ao outro e respeito. Este processo parece acontecer nos dois sentidos, ou seja, também o próprio grupo e a comunidade, segundo os participantes, parecem evidenciar alterações na sua perceção relativamente aos elementos dos grupos:

As pessoas da comunidade também valorizam mais as minhas opiniões. (GU, 24 anos, atriz, E)

Nós mesmos só no fim é que nos apercebemos do espetáculo que criamos, que demos, que apresentamos ao público. Recebemos louvores e parabéns da Câmara, do próprio presidente. (...) Nunca pensei que...percebe? (I, 61 anos, ator, E)

Os efeitos percebidos parecem expressar-se através de uma maior facilidade de participação nos grupos, que se assumem, segundo as narrativas, como um dos contextos privilegiados atuais de participação cívica e política:

Somos poucos para a sociedade toda distorcida que temos à nossa volta (...) Ou há mais grupos destes porque estes grupos, sem ser políticos, porque nós aqui fazemos política, sem fazermos por partidos. (GA, 57 anos, atriz, GDF)

Nos efeitos percebidos grupais, destaca-se, também, o desenvolvimento da reflexão sobre a participação no contexto do grupo. A participação no grupo é associada, essencialmente, a dinâmicas grupais, mobilizadas pela experimentação artística. Parece assistir-se a um processo de consolidação da participação, ao mesmo tempo que se constrói o coletivo e se valoriza a comunidade que se integra, remetendo, neste caso, para efeitos percebidos comunitários:

Desde que ando no grupo acredito mais na comunidade, no seu potencial, porque de certa forma experimento esse potencial neste grupo (UR, 72 anos, atriz, GDF)

Ainda a este respeito, outro aspeto fundamental prende-se com a criação de uma rede de suporte entre os elementos dos grupos a partir da ação específica do grupo, mas que funciona para além do grupo, noutros contextos das comunidades:

Nós trocamos ideias fora do teatro, marcamos coisas fora do teatro, estamos juntos fora do teatro (O, 44 anos, atriz, E)

Os efeitos percebidos relativamente à participação nos processos de criação dos grupos parecem ter-se alargado a outros contextos de vida, nomeadamente família, trabalho e escola:

RC - Se calhar o teatro veio-me ajudar em muitas situações (...) Eu acho que o teatro a mim me ajudou muito em situações da vida real.

O - Mesmo no trabalho, temos mais à vontade, se calhar não temos receio de nos expressarmos melhor, eu falo por mim, acho que nesses casos me veio ajudar bastante.

RC - Mesmo em problemas que possamos assistir no meio da rua, se calhar vamos ter a capacidade de intervir e de sermos mais ativas com a situação. (CR, 46 anos, atriz; O, 44 anos, atriz, GDF)

Estou mais recetiva, agora (...) estou mais à vontade para o que vier. E até aqui não, estava muito oprimida. (L, 60 anos, atriz, GDF)

No que se refere à análise das ações nas quais participam depois do envolvimento continuado com o grupo, genericamente, os elementos dos grupos percebem uma maior participação cívica e política, nomeadamente em outras ações culturais e artísticas (para além da ação do grupo) e em ações de natureza educativa/formativa. De salientar ainda um envolvimento em órgãos sociais de associações e em ações de carácter social:

Depois daqui até participei, comecei a participar a outro nível, nomeadamente na direção de uma associação comunitária e que não tinha essa abertura (...) não tinha vivenciado isto e, portanto, a experiência era outra. (U, 54 anos, atriz, GDF)

Desde que estou no grupo procuro estar mais atenta às pessoas, tento mover algo (...) fazer voluntariado (O, 44 anos, atriz, E)

Relativamente à participação política convencional, verificam-se alterações através do desenvolvimento de ações complementares que emergem da criação e funcionamento do grupo, como, por exemplo, a participação em manifestações com *performances*:

O facto de já participarem em manifestações, já assumirem uma posição em relação a determinadas problemáticas, perguntarem e quererem saber mais e dizerem-me o que acham. (RI, 35 anos, parceira, E)

No entanto, é em relação às configurações não convencionais que os elementos dos grupos parecem revelar maior envolvimento, nomeadamente os mais novos, por exemplo, ao referirem ações de consumo responsável e de defesa dos direitos humanos:

O espetáculo chama a atenção das pessoas obriga-as a refletir sobre a comunidade de outra forma. A necessidade de ser ativo de não ficar à espera que a câmara ou a junta faça, tudo. (E, 26 anos, diretora, E)

Fico um pouco arrepiado de ir (...) a uma loja dessas quando já sei (...) acho que falhamos bastante como cidadãos, como membros da comunidade ativos (...) passamos ao lado, e é por causa disso

que estes problemas se tornam gravíssimos e enormes, porque simplesmente descartamos, não queremos olhar que aquela roupa bonita, é feita por crianças do Médio Oriente (...) tento ter ação política nessas pequenas coisas. (G, 18 anos, ator, E)

Do ponto de vista comunitário, os efeitos percebidos na participação cívica e política são concretizados com alguns exemplos de ações despoletadas a partir dos processos de pesquisa e apresentação dos espetáculos:

Pegando aqui no jardim em concreto, aquilo que foi falado e sugerido no grupo. Já houve mudanças no jardim, coisas simples como bebedouros (...) que as pessoas disseram que era importante ter. E já estão lá. E agora a proposta é ir lá com as pessoas beber. (R, 33 anos, atriz, GDF)

Por exemplo as festas populares, de vizinhos, associações de moradores, murais, comemoração do 25 abril, o desejo das associações trabalharem juntas em rede (...) As pessoas estão cada vez mais abertas ao que acontece (NA, 42 anos, parceira, E)

Em síntese, este tema indica uma maior participação em ações culturais e artísticas, seguida das educativas/formativas e, finalmente, sociais. Desta forma, verifica-se um maior enfoque nas ações cívicas do que nas políticas, embora se destaquem mudanças face às configurações convencionais e não convencionais nos mais jovens. Para além dos efeitos pessoais e grupais, associados ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais e à participação no grupo, são ainda percecionados efeitos comunitários. Neste caso, tratam-se, por exemplo, de ações concretas introduzidas nos espaços e dinâmicas dos territórios a partir dos processos e espetáculos dos grupos, principalmente, em espaço público.

Conclusões

A análise e discussão do material empírico permite concluir que a proposta das práticas artísticas comunitárias se constrói a partir do contexto social, político, educativo e cultural específico de cada grupo, em diálogo com as experiências anteriores de participação cívica e política percecionadas como eficazes (Lawy & Biesta, 2006), considerando a experiência continuada de integração nos grupos (Sprinthall, 1991). Os

processos, nas suas dimensões criativa e organizacional, associados às práticas artísticas comunitárias, parecem ser gerados pelas metodologias teatrais e estéticas mobilizadas, assim como pelos princípios educativos e comunitários de funcionamento do grupo. A forma como se constroem estes processos determina o desenvolvimento de concepções de teatro que integram ativamente a dimensão política, assim como os efeitos percebidos nas ações de participação cívica e política, a nível individual, grupal e comunitário. É, ainda, de salientar que a relação entre os processos inerentes às práticas artísticas comunitárias e concepções de teatro influenciam-se mutuamente, sendo que a vivência artística dos processos determina o questionamento e reconstrução dessas concepções. O movimento que se estabelece entre as diferentes dimensões destas práticas é dinâmico, circular e regenerativo como se representa na figura síntese que se segue.

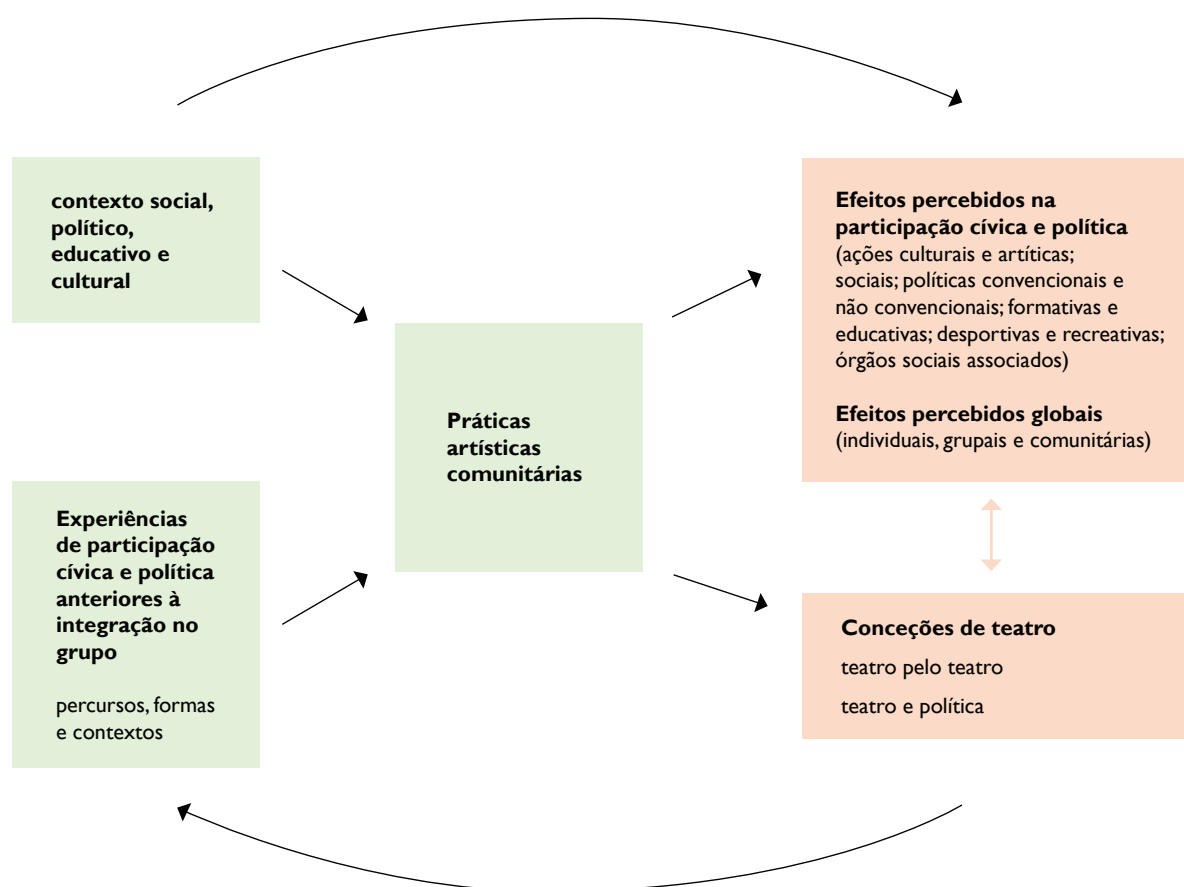


Figura 4. Dimensões envolvidas nas práticas artísticas comunitárias

Os aspetos que emergem como essenciais neste estudo e que caracterizam os processos despoletados no contexto dos grupos teatrais aproximam-se das características atribuídas pela literatura às práticas artísticas comunitárias: elementos de criação coletiva e experimentação artística, que implicam construção codramatúrgica; conexão aos territórios e contextos sociopolíticos; horizontalidade na relação entre profissionais e não profissionais das artes, nomeadamente, na tomada de decisões partilhada; foco nas preocupações reais dos participantes; primazia da *desmecanização* do corpo; e cruzamento entre estéticas distintas (Bezelga, 2015; Boal, 1977; Cohen-Cruz, 2005; Cruz, Bezelga, & Menezes, 2020; Erven, 2001; Gielen, 2015; Matarasso, 2019; Oddey, 1994; Prentki & Preston, 2009; Scher, 2015).

Com base nos pressupostos de que as identidades se transformam e desenvolvem ao longo da vida (Bauman, 2005) e de que são construídas “identidades geracionais” em contextos ecológicos e situados (Feixa & Leccardi, 2010), torna-se relevante destacar neste estudo o confronto de conceções e interesses baseado na grande diversidade etária que constitui os grupos. Este aspeto promove a negociação perante as tensões geradas entre “diferentes”, no âmbito da ação e produção dos grupos, que poderá ser considerada, de forma mais alargada, como um dos principais desafios que as democracias enfrentam (Benhabib, 1999). A este respeito, não se deixando de enfatizar a relevância da heterogeneidade e rejeitando tentativas de homogeneização, estes grupos parecem ser espaços de criação de um “nós” a partir do “fazer teatral” (Mouffe, 1995).

Relativamente às pessoas mais velhas, é fundamental sublinhar o impacto do contexto, nomeadamente do 25 de Abril, e a possibilidade que trouxe de organização de ações coletivas. Estas experiências são transportadas para o presente no contexto de grupos, eminentemente, intergeracionais. O “fazer junto” teatral parece, assim, alicerçado no conjunto de experiências anteriores de participação, contaminadas, em alguns dos casos, pelas premissas da animação sociocultural (Úcar, 2000; Ventosa, 1993) e educação popular (Stoer & Dale, 1999). Agora, com outra disponibilidade e num contexto relacional seguro, estimulado pelas metodologias teatrais convocadas, este “fazer junto” teatral potencia a discussão e confronto de ideias entre diferentes, nomeadamente, na interação com os mais jovens.

Por seu lado, os mais novos parecem encontrar nestes grupos a possibilidade de expressar os seus pontos de vista e interesses de forma dialogada e assente na discussão e pensamento crítico, mais fragilizada noutros contextos das suas vidas. Esta vivência do espaço teatral enquanto experiência significativa integra, assim, elementos de educação não formal, com destaque para a síntese cultural e ação dialógica (Freire, 1987). Valoriza-se, ainda, o questionamento das relações estabelecidas num processo desta natureza (Giroux, 2008, 2010), procurando-se o bem-estar de todos os envolvidos no mesmo (Mohanty, 1994) e a procura da transformação de valores no contexto da diversidade cultural (hooks, 2019).

A conceção de teatro mais salientada pelos participantes perspetiva a participação cívica e política e a criação teatral como indissociáveis e complementares. Desta forma, sublinha-se, a atenção dada à realidade social e política nestes processos. Ora, esta conceção de teatro apresentada parece ter sido desenvolvida ao longo da integração nos grupos, atendendo-se às experiências teatrais escassas e pontuais anteriores. Maioritariamente, manifesta-se um distanciamento de hierarquias verticais, inerentes a algumas formas de fazer teatro, identificado como profissional e baseado em premissas do teatro burguês. Pelo contrário, privilegiam-se a horizontalidade, as questões reais das comunidades como ponto de partida, trabalhadas simbólica e poeticamente, a partir do movimento e do corpo, a par do desenvolvimento de reflexões críticas sobre as mesmas. Apesar, de emergirem elementos da ideia de “teatro pelo teatro” centrados no desenvolvimento do “fazer teatral” e dos benefícios pessoais daí decorrentes, é afastada uma visão centrada, exclusivamente, na orientação para o resultado artístico. As conclusões parecem apontar no sentido da identificação dos participantes com uma conceção de teatro que privilegia a diversidade de abordagens, considerando as diferentes inspirações e metodologias teatrais referidas, o foco em processos e resultados e não, necessariamente, numa destas dimensões, e o cruzamento entre linguagens artísticas distintas. A presença destas características pode contribuir para tornar a ação destes grupos mais resistente a pressões estruturais que, tendencialmente, desvalorizam a sua abordagem estética e modos produção alternativos (Duncombe, 2016).

Os efeitos percebidos, num primeiro momento, centram-se nos benefícios pessoais traduzidos no desenvolvimento de competências pessoais e sociais associadas a modificações positivas, por exemplo, nas relações familiares e com os pares, à semelhança do que é apontado pela literatura (Cursley, 2013; Fernández Bustos, 2006; Nardone, 2010; Neves & Guedes, 2016; Wald, 2009). Num segundo momento, a identificação dos efeitos alarga-se à esfera grupal. Os efeitos manifestam-se, então, no fortalecimento das relações no grupo e entre os seus integrantes, no desenvolvimento do trabalho coletivo e na expansão de redes sociais (Bustos, 2006; Katzmair, 2018). Quanto aos efeitos no domínio comunitário, destaca-se o desenvolvimento da consciência sobre assuntos comunitários, o fortalecimento identitário da comunidade e o incentivo para processos de desenvolvimento local (Katzmair, 2018; Mendes, Silva, Azevedo, & Cardial, 2016; Ramos & Sanz, 2009). Tal como se verifica nos grupos em estudo e atendendo aos temas que identificam, o trabalho teatral é realizado e apresentado, fundamentalmente, ao público das suas comunidades.

Parecem ser os efeitos pessoais percebidos que sedimentam a participação continuada no grupo, sentida como eficaz. O grupo é perspetivado como uma rede de suporte, para além do teatro, assim como um espaço que permite a experimentação e reflexão sobre a participação no mesmo (Ramos & Sanz, 2010; Sloman, 2012). Nesta linha, o grupo teatral, assume-se como um contexto privilegiado de participação cívica e política para a maior parte das pessoas, assente na ideia de tensão entre político e artístico (Bishop, 2011; Rancière, 2005) e na possibilidade de invenção do processo à medida que este se desenvolve, com o risco que isso implica para todos os envolvidos – profissionais e não profissionais das artes (Brecht, 1972; Huybrechts, Dreessen, & Schepers, 2012; Huybrechts, 2014).

As experiências continuadas nestes grupos parecem também incrementar a participação cultural e artística nos mesmos e para além deles. Este aspeto parece estar relacionado com uma mudança de perceção e pela oportunidade de acesso a esta dimensão da vida, expressa nas conceções de teatro que concretizam elementos da democratização e democracia cultural. Neste contexto, considera-se o acesso não só à oferta cultural, mas também aos modos de produção mobilizados (Barbieri, 2018;

Bourdieu, 1972; Mendes & Seixas, 2003). Identifica-se, ainda, um maior envolvimento em ações sociais e educativas/formativas, assim como a integração em órgãos sociais associativos. Tal parece estar relacionado com o tipo de pesquisa sobre as realidades, proposta por estas práticas, que instiga o pensamento crítico e o desenvolvimento de outros conhecimentos. Este aspeto parece sublinhar a integração e o desenvolvimento das dimensões cultural, educativa e política na criação que cruza artistas profissionais e não profissionais e que considera o “fazer artístico” como algo idiossincrático.

Apesar do afastamento de configurações políticas convencionais (Borba, 2012; Putnam, 2001), é destacado o envolvimento em manifestações, nomeadamente através da linguagem teatral, conectando o protesto social e a arte (Duncombe, 2016; Raposo, 2015). Neste sentido, o desejo de aproximação atual a formas não convencionais de participação política, principalmente dos mais jovens, é igualmente de sublinhar (Berger, 2009; Menezes et al., 2012). No geral, o presente estudo reforça a ideia de que, em tempos de recriação e expansão dos conceitos de participação cívica e política (Harvey, 2013; Negri & Hardt, 2014) e de criação artística (Duncombe, 2016; Mason, 2019; Raposo, 2015), é possível perspetivar as práticas artísticas comunitárias, nomeadamente as teatrais, como um espaço de criação que, pelas metodologias que mobilizam, propõe um ensaio de outras formas de participação, ao mesmo tempo que questionam os limites das estéticas culturalmente legitimadas.

4. Elementos das práticas artísticas comunitárias e as suas ligações com a participação cívica e política no contexto de grupos teatrais em Portugal – uma abordagem quantitativa – Estudo 3

O terceiro estudo que integra esta investigação é de carácter quantitativo e centra-se na realidade de 248 artistas não profissionais que integram 20 grupos de teatro portugueses. A caracterização sociodemográfica das pessoas que colaboraram no estudo, assim como a análise do inquérito sobre a origem, descrição, missão, constituição e funcionamento dos grupos, está plasmada no capítulo dedicado ao enquadramento metodológico. Como aí foi já referido, este último estudo teve como principais objetivos aprofundar a pesquisa das práticas artísticas comunitárias no

contexto português, ampliando e diversificando os grupos e as/os participantes, de forma a aceder aos elementos centrais inerentes ao desenvolvimento destas práticas, bem como as suas ligações à participação cívica e política dos participantes. Nesta última seção do capítulo dedicado à empiria, a tónica é colocada nos elementos associados à qualidade de participação cultural e artística das práticas artísticas comunitárias e a relação que esta estabelece com a participação cívica e política, considerando-se, neste caso, distintas ações e níveis (pessoal, grupal, comunitário e institucional). Os resultados serão apresentados através de gráficos e quadros síntese integrados com a respetiva descrição e discussão.

A apresentação dos resultados e sua discussão inicia-se pela análise fatorial exploratória, que contempla a caracterização das diferentes escalas que emergiram. Embora este processo tenha ocorrido depois de uma análise descritiva, opta-se por apresentá-lo em primeiro lugar para que a análise descritiva apresentada a seguir possa assumir uma maior fluidez e compreensão. Segue-se, então, a análise descritiva, integrada com a primeira discussão dos resultados, que contempla uma abordagem por blocos de itens, nos casos em que estes não originaram escalas, para além, naturalmente, destas últimas.

Numa fase seguinte, a análise correlacional bivariada considerou relações que permitem uma discussão dos dados mais aprofundada e diversa. Finalmente, usaremos uma análise de regressão que permitiu estudar, na sequência dos estudos anteriores, o papel preditor da qualidade da participação cultural e artística.

4.1. Análise da dimensionalidade das escalas: fatorial exploratória e análise de consistência interna

Como referido anteriormente na abordagem metodológica da tese, a análise da dimensionalidade das escalas baseou-se na análise fatorial exploratória com rotação varimax. Após a identificação de fatores/subescalas sustentáveis teórica e empiricamente, a sua consistência interna foi considerada a partir do cálculo do alfa de Cronbach (ou da correlação inter-item no caso de subescalas com menos de 3 itens).

4.1.1. Escala de motivações pessoais para a criação

Esta escala refere-se às *motivações pessoais* para fazer teatro, ou seja, direciona-se para o porquê de os/as participantes estarem envolvidos neste tipo de práticas. Por outras palavras, remete para os distintos “motores” para o fazer teatral. É constituída por 8 itens, relativos ao bloco 11 do questionário, tendo-se retido 3 fatores com a seguinte distribuição de itens: desenvolvimento pessoal e social (4 itens); desenvolvimento da técnica teatral (2 itens); e desenvolvimento sociopolítico (2 itens).

Os fatores explicam 68.3% da variância, sendo que o alfa de Cronbach para o primeiro fator é de $\alpha = .73$. Os restantes fatores, desenvolvimento da técnica teatral e desenvolvimento sociopolítico, apenas contemplam dois itens cada, não fazendo sentido a definição do alfa nestes casos. As correlações inter-item, no primeiro caso de $r = .42$ e no segundo de $w = .51$, apresentam valores considerados adequados.

Apresenta-se na tabela 6 os valores relativos aos vários itens considerados em relação com os fatores definidos.

Tabela 6. Matriz de componente rotativa escala motivações pessoais para a criação

Itens	Fatores		
	desenvolvimento pessoal e social	desenvolvimento técnica teatral	desenvolvimento sociopolítico
ter uma experiência de grupo na minha vida, conhecer pessoas novas e contrariar o estar sozinho	.83		
ocupar o tempo disponível e descontraír	.81		
me sentir mais desinibido/a e seguro/a e melhorar a minha comunicação	.70	.23	
conviver em grupo com pessoas diferentes e confrontar-me com outras opiniões	.61	.21	.36
no futuro viver profissionalmente do teatro	-.21	.84	

ter uma experiência teatral e desenvolver competências nesta área	.35	.80
conhecer melhor a minha comunidade, perceber como funciona e discutir os seus problemas		.85
pensar e discutir questões políticas		.85

Método de Extração: análise de Componente Principal.
Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser. a)
a) Rotação convergida em 4 iterações.

4.1.2. Escala de concepções de teatro

Esta escala remete para as ideias construídas em torno do teatro, ou seja, quais as perceções sobre o fazer teatral que o definem enquanto tal, estando ligadas com as experiências e percursos teatrais dos participantes. A escala foi originalmente construída com a integração de 5 itens, que remetem para o bloco 13 do questionário, sugerindo-se 2 fatores com a seguinte designação e distribuição de itens: teatro pelo teatro (3 itens) e teatro e política (2 itens). Tentada esta solução, a correlação entre os itens “ter ligação com a política” e “abordar problemas reais e contribuir para a transformação social” era muito baixa ($r = .11$). Este aspeto provavelmente relaciona-se com a inclusão da expressão “política” que nem sempre tem uma leitura positiva da parte dos respondentes. Explorou-se, então, uma análise fatorial com 3 fatores que legitimou a identificação de 3 dimensões separadas: teatro pelo teatro (3 itens), teatro e política (1 item) e teatro centrado nos problemas reais (1 item). Os fatores explicam 77.4% da variância, sendo que o alfa para o fator teatro pelo teatro é de $\alpha = .69$ (cf. Tabela 7).

Tabela 7. Matriz de componente rotativa escala concepções de teatro

Itens	Fatores		
	teatro pelo teatro	teatro e política	teatro centrado nos problemas reais
ter o objetivo de representar em palco envolvendo atores/atrizes e público	.80		
baseado na interpretação de uma história	.80		

proporcionar um momento de prazer ao público	.75	
ter ligação com a política	.99	
abordar problemas reais e contribuir para a transformação social		.99

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.

a Rotação convergida em 4 iterações.

4.1.3. Escala da qualidade da participação cultural e artística

Esta escala integra itens do bloco 15 do questionário, considerando a análise das matrizes, nomeadamente, as comunalidades. Entende-se participação cultural e artística, neste estudo, não só como o conjunto de possibilidades de acesso e fruição cultural e artística de determinada população, mas, também, a oportunidade do seu envolvimento nos modos de produção cultural e artística, característica central das práticas artísticas comunitárias (Lopes, 2009; Nardone, 2010; Suess, 2006). A escala integra 14 itens organizados por 3 fatores, com a seguinte designação e distribuição de itens: orientação para o resultado artístico (2 itens); tomada de decisão partilhada (5 itens); e processos criativos abertos (7 itens) (cf. Tabela 8).

Os fatores explicam 54,2% da variância, sendo que o alfa para tomada de decisão partilhada é de $\alpha = .80$ e para os processos criativos abertos de $\alpha = .77$. A correlação entre os dois itens orientação para o resultado artístico é de $r = .44$.

Tabela 8. Matriz de componente rotativa da escala qualidade da participação cultural e artística

Itens	Fatores		
	TDP (tomada de decisão partilhada)	PCA (processos criativos abertos)	ORA (orientação para o resultado artístico)
existe negociação até se chegar a uma decisão final	.84		
as decisões são tomadas por todos/as os/as participantes	.76	.27	
o tema a trabalhar é proposto e escolhido por todos/as	.72		
as responsabilidades e compromissos relativos ao grupo são distribuídos por todas/os	.55	.23	.31
o tema a trabalhar relaciona-se com questões significativas, reais e quotidianas dos/as participantes do grupo	.49	.48	
todos os momentos do processo de criação são importantes		.70	
o compromisso com o grupo é fundamental		.67	
a escuta e diálogo estão sempre presentes	.34	.67	
existem momentos de ação (exs.: jogos e improvisação)		.61	
as opiniões diferentes e o confronto de ideias é valorizado nas discussões	.53	.58	
existem momentos de reflexão (exs. conversas e leituras)	.29	.54	
quem não é profissional das artes é levado em conta na mesma medida que os profissionais	.41	.43	
a apresentação final (espetáculo) é o momento central do processo criativo			.85
desde que as pessoas não se atrasem e falem aos ensaios é suficiente			.78

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.a

a Rotação convergida em 5 iterações.

4.1.4. Escala da qualidade da participação

O *Questionário das Experiências de Participação* (Ferreira & Menezes, 2001), composta por 8 itens a partir dos blocos de 17. e 18. do questionário considera as oportunidades de ação e de reflexão vivenciadas no contexto do grupo. A solução fatorial em dois fatores explica 51.6% da variância, mas com uma distribuição que não corresponde totalmente à estrutura prevista (os itens “procurar informação” e “tomar decisões” saturam no fator da reflexão) (cf. Tabela 9). Assim, optou-se pela manutenção dos fatores ação (apenas com 2 itens e uma correlação de .60) e reflexão (4 itens, com um valor do alfa de Cronbach de .68).

Tabela 9. Matriz de componente rotativa da escala qualidade das experiências de participação

Itens	Fatores	
	Reflexão	Ação
havia diferentes pontos de vista em discussão	.78	
as opiniões em conflito davam origem a novas formas de ver as questões	.76	
eram abordados problemas reais e/ou do seu quotidiano	.56	.30
a participação era muito importante, para si, enquanto pessoa	.55	.27
tomar decisões (sozinho/a ou em grupo)	.50	.41
procurar informação em livros, nos media ou junto de pessoas mais experientes	.41	.26
participar em atividades (como por exemplo, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, tomadas de posição, etc.)		.89
organizar atividades (como por exemplo, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, tomadas de posição, etc.)		.83

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.a

a Rotação convergida em 3 iterações

4.1.5. Escala do ambiente positivo para a criação

Esta escala é unifatorial, composta por 3 itens a partir do bloco 16. do questionário e remete para o ambiente produzido no contexto da ação dos grupos teatrais que potencia os processos de criação (cf. Tabela 10). No caso desta escala, o fator explica 70.1% da variância e o alfa é .78.

Tabela 10. Matriz de componente rotativa da escala ambiente positivo para a criação

Itens	Fator ambiente positivo para a criação
senti-me apoiado/a quando tive que resolver questões difíceis para mim durante o processo criativo	.86
existiu abertura e experimentação sem julgamento	.85
senti-me bem, criativo/a e confiante	.81

Método de Extração: análise de Componente Principal.

a 1 componentes extraídos.

4.1.6. Escala de efeitos percebidos globais

A escala *efeitos percebidos* globais refere-se à percepção que as/os participantes tiveram de mudanças ocorridas antes e depois da integração nos grupos de teatro, organizando-se pelos efeitos percebidos na dimensão individual, grupal, comunitária e institucional. Conforme o explicado anteriormente, considera-se nesta investigação uma definição de participação cívica e política alargada. Nesta linha, o bloco de itens 25., que deu origem a esta escala, remete para ideias globais percebidas, enquanto o bloco 24. propõe um conjunto de ações concretas de participação cívica e política mediante as quais os/as participantes se posicionaram. A escala contempla 5 itens distribuídos em “pessoais e grupais” (3 itens) e “comunitários e institucionais” (2 itens) (cf. Tabela 11). Nesta escala, os fatores explicam 71.4 % da variância, o alfa é .75 para a subescala “efeitos pessoais e grupais” e a correlação entre os itens na subescala “efeitos percebidos comunitários e institucionais” é .50.

Tabela 11. *Matriz de componente rotativa da escala efeitos percebidos globais*

Itens	Fatores	
	pessoais e grupais	comunitários e institucionais
me permite perceber que sou relevante para o funcionamento do grupo porque me comprometo, partilho, dialogo e comunico	.83	
me permite experimentar e pensar na forma como é a minha participação aqui e noutros contextos da minha vida.	.80	.22
me permite o desenvolvimento pessoal e social, por exemplo, maior segurança, capacidade de comunicação, compreensão do mundo e pensamento critico	.76	
contribui para mudanças institucionais, por exemplo, modos de atuação das diferentes instituições e serviços públicos		.94
contribui para mudanças comunitárias, por exemplo, maior respeito pela diferença, visibilidade e discussão pública de situações problemáticas da comunidade no sentido da sua resolução, maior rede e suporte comunitário	.49	.69

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser.a

a Rotação convergida em 3 iterações.

De forma sintética, as 6 escalas que constituem o questionário resumem-se da seguinte forma (ver Tabela 12):

Tabela 12. Quadro síntese das escalas, fatores e exemplos de itens, assim como os alfas e correlações que emergiram no processo de análise fatorial exploratória

Escalas	Fatores	Exemplos de itens	α	r
Motivações pessoais	desenvolvimento pessoal e social (4 itens)	ter uma experiência de grupo na minha vida, conhecer pessoas novas e contrariar o estar sozinho	.73	
	desenvolvimento técnica teatral (2 itens)	ter uma experiência teatral e desenvolver competências nesta área		.42
	desenvolvimento sociopolítico (2 itens)	pensar e discutir questões políticas		.51
Conceções de teatro	teatro pelo teatro (3 itens)	ter o objetivo de representar em palco envolvendo atores/atrizes e público	.69	
	teatro e política (1 item)	ter ligação com a política		
	teatro centrado nos problemas reais (1 item)	abordar problemas reais e contribuir para a transformação social		
Qualidade da participação cultural e artística	tomada de decisão partilhada (5 itens)	as decisões são tomadas por todos os participantes	.80	
	processos criativos abertos (7 itens)	a escuta e diálogo estão sempre presentes	.77	
	orientação para o resultado artístico (2 itens)	a apresentação final (espetáculo) é o momento central do processo criativo		.44
Qualidade da experiência da participação	reflexão (4 itens)	havia diferentes pontos de vista em discussão	.68	
	ação (2 itens)	participar em atividades (como por exemplo, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, tomadas de posição, etc.)		.60
Ambiente positivo para a criação	(unifatorial) (3 itens)	senti-me apoiado/a quando tive que resolver questões difíceis para mim durante o processo criativo	.78	
Efeitos percebidos globais	personais e grupais (3 itens)	me permite perceber que sou relevante para o funcionamento do grupo porque me comprometo, partilho, dialogo e comunico	.75	
	comunitários e institucionais (2 itens)	contribui para mudanças comunitárias, por exemplo, maior respeito pela diferença, visibilidade e discussão pública de situações problemáticas da comunidade no sentido da sua resolução, maior rede e suporte comunitário		.50

4.2. Análise descritiva de itens e escalas e discussão de resultados

4.2.1. Motivações pessoais para a criação

As *motivações* pessoais dos/as participantes para fazerem teatro encontram-se distribuídas por 3 fatores, segundo uma lógica decrescente, da seguinte forma: desenvolvimento pessoal e social ($M = 3.88$; $DP = 0.89$); desenvolvimento da técnica teatral ($M = 3.63$ $DP = 1.13$); e desenvolvimento sociopolítico ($M = 3.48$; $DP = 1.07$). Assim sendo, o desenvolvimento pessoal e social parece ser a principal motivação para fazer teatro, próxima da motivação associada ao desenvolvimento da técnica teatral. A motivação menos relevante remete para o desenvolvimento sociopolítico, como é possível verificar na Figura 16.

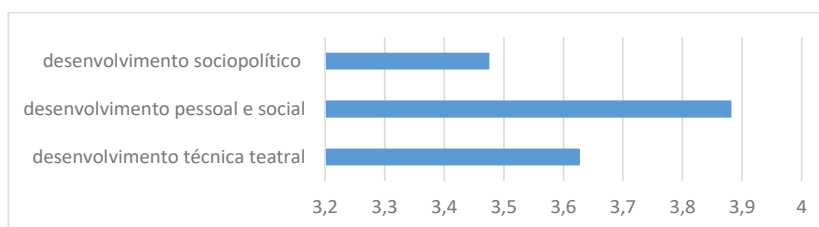


Figura 16. Médias referentes aos três fatores da escala *motivações pessoais para a criação*

Numa análise item a item, como é possível ver na Figura 17, os resultados não são distintos, sendo que a média de respostas mais elevada aponta no sentido das motivações relacionadas com o desenvolvimento de diferentes conhecimentos e da possibilidade de desafio ($M = 4.54$; $DP = 0.71$), assim como do convívio com pessoas diferentes e confronto com opiniões distintas ($M = 4.27$; $DP = 0.90$) e, ainda, a possibilidade de terem, especificamente, uma experiência teatral e desenvolver competências nesta área ($M = 4.23$; $DP = 1.02$). Ou seja, itens que se direcionam para o desenvolvimento pessoal e social e o desenvolvimento da técnica teatral. Por outro lado, a média mais baixa ($M = 2.93$; $DP = 1.62$) parece indicar não existirem muitas expectativas relativamente à profissionalização do “fazer teatral”, assim como, o item “pensar e discutir questões políticas” que apresenta a segunda média mais baixa, pouco acima do meio da escala das respostas ($M = 3.07$; $DP = 1.36$). De salientar que o item “conhecer melhor a minha comunidade, perceber como funciona e discutir os seus problemas”, outro dos itens do desenvolvimento sociopolítico,

apresenta uma média superior ($M = 3.88$; $DP = 1.07$), diferenciando-se, talvez, por não apresentar diretamente a expressão “política”.



Figura 17. Médias referentes aos 9 itens do bloco 11 que originaram a escala *motivações pessoais para a criação*

Estes resultados revelam que a motivação principal das pessoas envolvidas nas práticas artísticas comunitárias se centra no desenvolvimento pessoal e social e, num segundo momento, de forma muito aproximada, no fazer teatral, provavelmente pela especificidade que apresenta. No sentido de clarificar estes resultados, tentou-se averiguar se a motivação associada ao desenvolvimento da técnica teatral estava relacionada com uma ideia de profissionalização futura nesta área. Tal pressuposto não se verificou, à exceção do caso dos participantes mais novos, considerando-se a correlação estatisticamente significativa ($r = -.40$) com este item em concreto e com o “ter uma experiência teatral e desenvolver competências nesta área” ($r = -.31$). Por outro lado, destaca-se que, quanto maior é a idade, maior é a correlação com os itens “ocupar o tempo disponível e descontrair” ($r = .20$) e “conhecer melhor a minha comunidade, perceber como funciona e discutir os seus problemas” ($r = .17$), associados, respetivamente, ao desenvolvimento pessoal e social e sociopolítico.

Numa primeira análise, estes resultados parecem ser distintos da literatura que aponta para motivações de envolvimento nestas práticas enquanto uma possibilidade de participação, de promoção da coesão social com base numa experiência coletiva e associado a uma perspetiva da arte enquanto motor para a mudança cultural e social (Katzmair, 2018). No entanto, numa análise mais fina e convocando a variável idade para

a discussão, considerando que a amostra deste estudo integra 25% de participantes com menos de 17 anos, os resultados parecem estar mais em concordância, nomeadamente, com as características associadas à adolescência que se orientam, tendencialmente, para a dimensão pessoal e social.

4.2.2. Concepções de teatro

O item 12 do questionário, que recorre a duas fotografias, incluiu no questionário a hipótese de acesso aos posicionamentos face a diferentes estéticas representadas na sua componente visual. Neste caso, as/os participantes puderam optar por uma fotografia referente a um espetáculo que decorre numa praça com o envolvimento de um número significativo de integrantes, com os quais se identificaram apenas 6.5% dos participantes. A outra imagem referente a uma ideia convencional de teatro apresenta um espaço de implementação cénica numa sala de espetáculos, com a qual se identificaram 16.9%. Uma terceira opção passava pela identificação com ambas as imagens, assumida por 67.3% dos/as participantes, o que parece revelar flexibilidade e aceitação relativamente à multiplicidade de formas estéticas que o teatro pode assumir (cf. Figura 18).

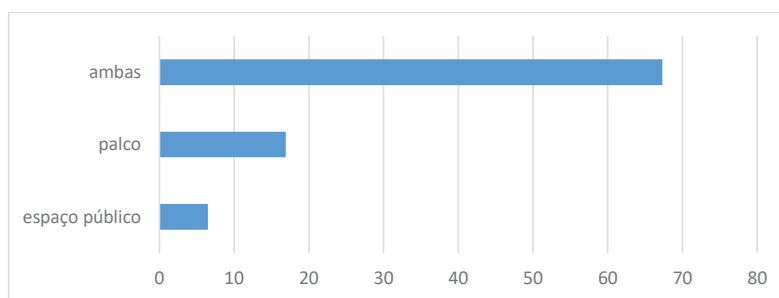


Figura 18. Distribuição em % das respostas referentes aos 3 itens do bloco 12

Do bloco 13 emergiu a escala *concepções de teatro* que procura aceder às ideias de teatro situadas no espectro de discussão teórica que se desenvolve em torno das ideias arte pela arte e arte com função social. Os resultados revelam uma média mais elevada no fator teatro centrado nos problemas reais ($M = 4.57$; $DP = .67$), seguida do fator teatro pelo teatro ($M = 3.87$; $DP = 0.85$) e, finalmente, pelo teatro e política ($M = 2.72$; $DP = 1.24$) (cf. Figura 19).

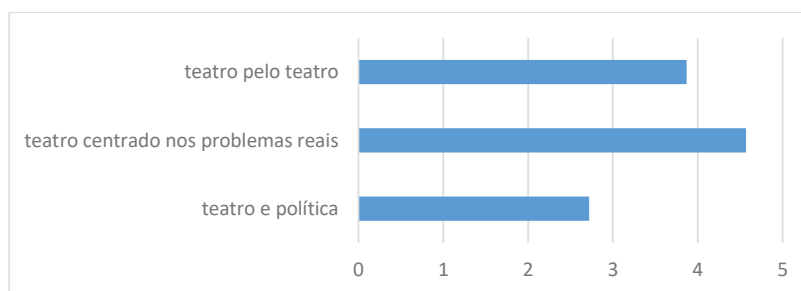


Figura 19. Médias referentes aos três fatores da escala *concepções de teatro*

Os valores das médias acedidas, considerando a diferença pequena entre teatro centrado nos problemas reais e teatro pelo teatro, apontam para a valorização das dimensões que reportam para as ideias de tensão entre arte e política, na linha do proposto pela literatura (Bishop, 2011). Nesta linha destaca-se o argumento de que a dimensão política da arte é algo incontornável, configurando-se antes da própria arte tentar negar a existência dessa relação (Rancière, 2005). O valor menor do teatro e política sublinha o afastamento dos/as respondentes, já referido, face a esta expressão, valor este que se apresenta muito distante do fator teatro centrado nos problemas reais, o que reforça este argumento.

Embora a diferença não seja grande, regista-se a mesma tendência na análise item a item, com exceções a sublinhar. A pergunta “para mim o teatro deve abordar problemas reais e contribuir para a transformação social” destaca-se com a média mais elevada ($M = 4.57$; $DP = 0.67$) em contraponto com “para mim o teatro deve ter ligação com a política”, com a média menos elevada ($M = 2.72$; $DP = 1.24$). Relativamente aos 3 itens que integram o “teatro pelo teatro” destaca-se a relevância dada à relação com o público e o prazer que lhe possa ser proporcionado ($M = 4.23$; $DP = 0.91$) e uma visão de teatro que assenta no objetivo “de representar em palco envolvendo atores/atrizes e público” ($M = 3.80$; $DP = 1.19$), como é possível ver na Figura 20.

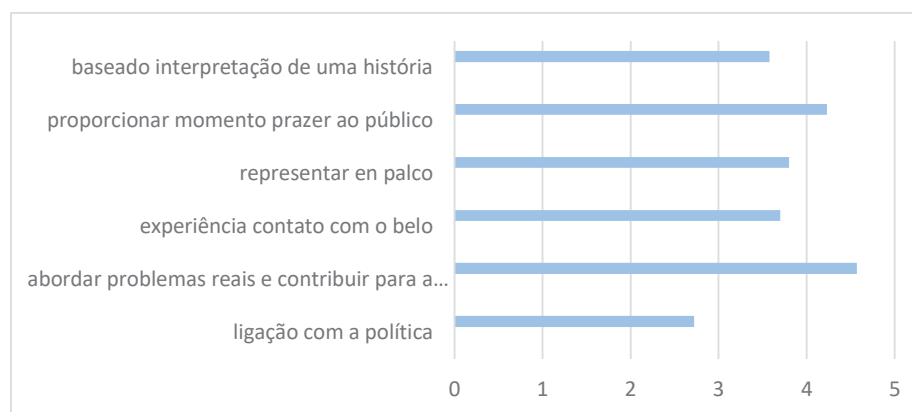


Figura 20. Médias referentes aos 6 itens do bloco 13 que originaram a escala *concepções de teatro*

Ou seja, as/os participantes, quando questionadas/os relativamente aos contributos do teatro para identificar e refletir sobre problemas reais e contribuir para a transformação social, apresentam elevado grau de concordância, não acontecendo o mesmo, quando se questiona relativamente à ligação com a política. É importante refletir sobre este ponto e as ideias que são associadas ao conceito de política e como genericamente parecem influenciar as respostas, à semelhança do que sucedeu com o desenvolvimento sociopolítico da escala anterior. Foi visível, no momento do preenchimento dos questionários, através de algumas dúvidas colocadas e comentários associados, um posicionamento generalizado de afastamento de uma discussão sobre algo que possa estar relacionado com o que convencionalmente as pessoas associam a política, contribuindo, eventualmente, para isso, um elevado grau de não identificação, ceticismo e desconfiança.

Estes resultados podem sugerir que as práticas artísticas comunitárias desenvolvidas carecem de intencionalidade política, no sentido do desenvolvimento de um pensamento crítico mais alargado, focando-se, exclusivamente, nas questões específicas das comunidades onde se integram os grupos, tal como indica a literatura (Cruz, 2015; Suess, 2006). Para além disso, o afastamento e desinteresse em Portugal das/os cidadãs/os das questões políticas, fomentados por baixos níveis de confiança nas instituições políticas e avaliando a responsividade política de forma negativa (Fernandes et al., 2019; Magalhães, 2009; Torcal, 2014), em geral, parecem distanciar as/os participantes dos itens que se direcionam para as dimensões políticas destas práticas.

É importante, ainda, salientar que, para além destes resultados apontarem para a existência de preocupações estéticas na criação desenvolvida, é valorizada a diversidade de formas estéticas, assim como a relação com o público, nomeadamente no que se refere à sua satisfação. Este aspeto pode remeter para uma necessidade de aceitação dos espetáculos apresentados e dos seus protagonistas, conectada com o desenvolvimento de bem-estar, confiança e consolidação de aspetos identitários, como indica alguma literatura (Nardone, 2010; Wald, 2009).

4.2.3. Metodologias teatrais

O bloco 14., de 10 itens, permite aceder às metodologias teatrais, ou seja, aos elementos essenciais para a criação que os/as participantes associam ao trabalho desenvolvido pelo grupo que integram. Desta forma, é possível especificar quais são as propostas e os “despoletadores” artísticos que se conectam às práticas artísticas comunitárias. A “criação coletiva” apresenta a média mais elevada ($M = 4.57$; $DP = 0.71$), seguida da “pesquisa a partir da comunidade” ($M = 4.21$; $DP = 0.93$) e do “teatro físico/movimento” ($M = 4.16$; $DP = 0.95$). Relativamente às médias mais baixas salienta-se, numa lógica crescente, o “clown/palhaço” ($M = 2.03$; $DP = 1.14$), o “teatro do oprimido” ($M = 2.74$; $DP = 1.45$) e o “teatro de rua” ($M = 2.92$; $DP = 1.39$). Genericamente, o “teatro físico/movimento” ($M = 4.16$; $DP = 0.95$) apresenta uma média mais elevada que o “texto dramático” ($M = 3.21$; $DP = 1.29$) e que a “pesquisa a partir das histórias pessoais” ($M = 4.08$; $DP = 0.98$) (ver Figura 21).

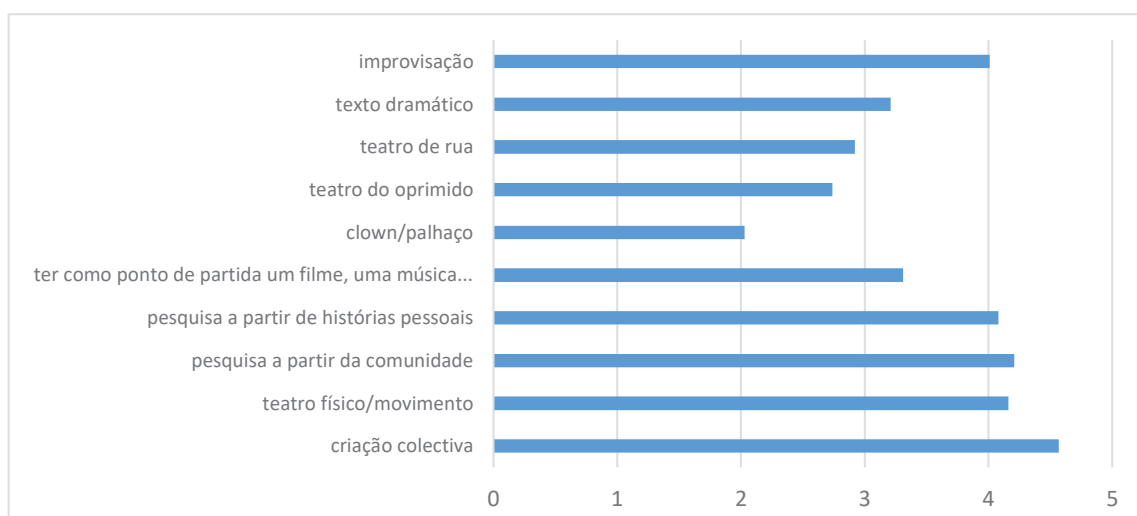


Figura 21. Médias referentes aos 10 itens do bloco 14.

Estes resultados apontam para uma opção de metodologias teatrais que convocam o fazer em coletivo, uma centralidade no trabalho de corpo e movimento e a conexão às temáticas da comunidade. Estas escolhas revelam, por sua vez, elementos fundamentais para a definição da qualidade da participação. A este respeito destaca-se a espontaneidade como um dos aspetos relevantes na transformação desenvolvimental (Ferreira, 2006b), a ação em situação de equilíbrio com a reflexão (Dewey, 1916; Mead, 1934; Piaget, 1941; Vygotsky, 1967), a colaboração e comunidade (Schoenfeld, 2004) e a importância do envolvimento emocional e pluralismo, em detrimento exclusivamente da dimensão racional (Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012).

De realçar que as opções mais relacionadas com uma conceção política da arte, pelo seu percurso histórico e *modos operandis*, como o teatro de rua ou teatro do oprimido (Boal, 1977, 1995), são as menos evocadas. A análise deste aspeto pode remeter para várias justificativas. Desde logo, remete para o distanciamento das pessoas de conceções de teatro político na linha dos argumentos explorados anteriormente, face à desconfiança generalizada na esfera política. Por outro lado, pode-se colocar a questão se na relação entre artistas profissionais e não profissionais são discutidas questões de nomenclatura das metodologias, assim como os seus percursos e princípios. Ou seja, os elementos dos grupos podem recorrer a estas metodologias, sem saber que esta é a sua designação. Ainda a outro nível, a utilização destas abordagens teatrais nos enquadramentos de apoios institucionais, nomeadamente financeiros, não são preferenciais, sendo, muitas vezes, questionadas e desvalorizadas relativamente à sua dimensão estética.

O uso de determinados conceitos, o significado das palavras, e a associação destas a diferentes contextos, como o período da ditadura e/ou pós-revolução em Portugal, sublinha, muitas vezes, um medo, até hoje existente, de riscos de instrumentalização e politização da arte, que pode contribuir para contextualizar estes resultados.

4.2.4. Qualidade da participação cultural e artística

Esta escala integra itens do bloco 15. destacando-se, na análise, dois fatores com médias aproximadas e um com um valor mais baixo, que se refere à orientação para o

resultado artístico ($M = 3.37$; $DP = 1.09$). Os valores de média mais elevados organizam-se, num sentido decrescente, desta forma: processos criativos abertos ($M = 4.50$; $DP = 0.55$), e tomada da decisão partilhada ($M = 4.26$; $DP = 0.71$) (ver Figura 22).

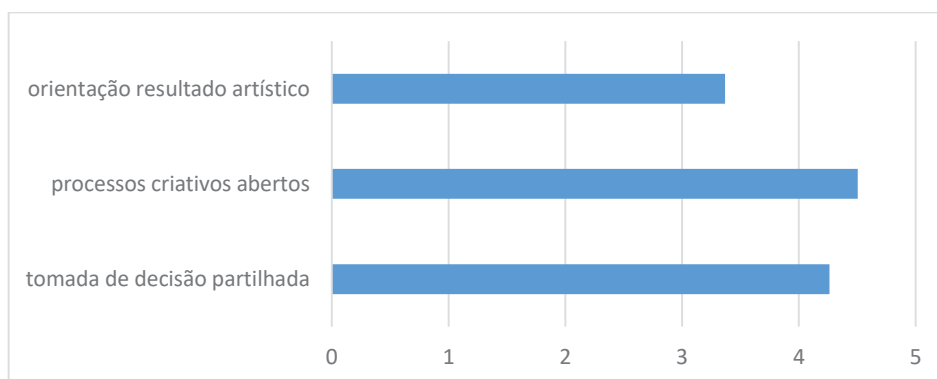


Figura 22. Médias referentes aos fatores da escala *qualidade da participação cultural e artística*

Os itens desta escala centram-se nas dinâmicas processuais criativas, mas também de organização do grupo, permitindo aceder à forma de participar dos elementos nos grupos, ao tipo de relação entre profissionais e não profissionais e ao funcionamento grupal, nomeadamente no que se refere aos processos de tomada de decisão, responsabilidades e compromissos.

Numa análise item a item do bloco 15., os itens que têm valores de média mais elevados integram também o fator com a média mais alta (processos criativos abertos) e são os seguintes: “no grupo de teatro em que eu participo todos os momentos do processo de criação são importantes” ($M = 4.78$; $DP = 0.53$); “no grupo de teatro em que eu participo o compromisso com o grupo é fundamental” ($M = 4.78$; $DP = 0.53$); “no grupo de teatro em que eu participo existem momentos de ação (exs.: jogos e improvisação)” ($M = 4.56$; $DP = 0.76$); e “no grupo de teatro em que eu participo a escuta e diálogo estão sempre presentes” ($M = 4.44$; $DP = 0.67$). Relativamente ao grau de concordância menor, a média mais baixa é relativa ao item “no grupo de teatro em que eu participo desde que as pessoas não se atrasem e falem aos ensaios é suficiente” ($M = 3.08$; $DP = 1.36$), seguido de “no grupo de teatro em que eu participo a apresentação final (espetáculo) é o momento central do processo criativo” ($M = 3.64$; $DP = 1.12$), que integram o fator com valor mais baixo de média (orientação para o resultado artístico) (cf. Figura 23).

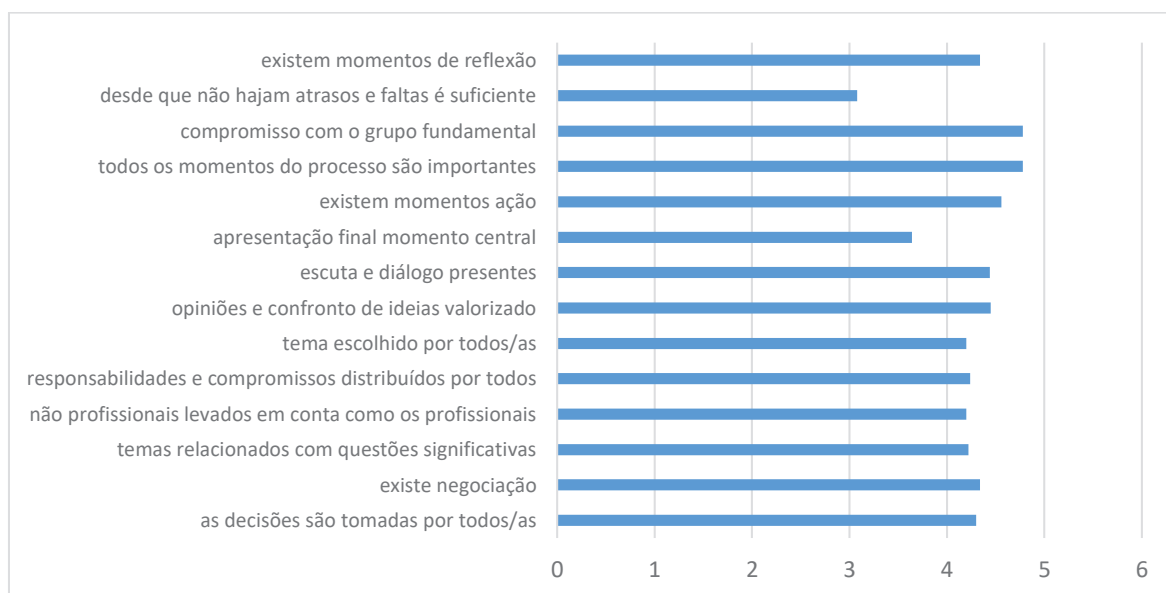


Figura 23. Médias referentes aos 14 itens dos blocos 15 e 18 que originaram a escala *qualidade da participação cultural e artística*

Ou seja, o foco parece estar no processo criativo como um todo e não apenas no seu resultado, e as questões instrumentais, como não faltar ou se atrasar, parecem ser menos valorizadas do que a escuta, o diálogo, as opiniões diversas e o ambiente propício às discussões. Por outras palavras, a orientação parece ser mais para os processos, do que para os seus resultados, objetos artísticos, sendo que estes são vistos como uma parte integrante dos processos. Estes resultados são coincidentes com a literatura relativa à qualidade da participação, em geral, e nas práticas artísticas, em particular, a saber, elementos como a conscientização (e.g. Freire 1970/1987; Lave & Wenger 1991; Rogoff, 1998), o desafio ótimo (Sprinthall 1991), o conflito cognitivo e oportunidades de reflexão sobre este (Coimbra, 1991; Sprinthall, 1980), as questões significativas da vida real e a expressão e negociação de diferentes pontos de vista (Ferreira, 2006; Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012; Menezes, 2003), a importância de experiências de role-taking, interação social e equilíbrio entre ação e reflexão (Dewey, 1916; Mead, 1934; Piaget, 1941; Vygotsky, 1967) e a existência de reciprocidade e horizontalidade na relação entre artistas profissionais e não profissionais (Bidegain, 2007; Boehm & Boehm, 2003; Cruz, 2015, 2019, 2021; Erven, 2001; Kester, 2011; Prentki & Preston, 2009; Winchester, 2013).

4.2.5. Ambiente positivo para a criação

Esta escala remete para a qualidade do ambiente de criação percebido por quem participa no processo e que pode determinar as dinâmicas processuais desenvolvidas, ou seja, os aspetos relacionados com a maior e/ou menor presença de apoio, desafio e abertura na experimentação artística proposta pelos processos de criação. Esta escala unifatorial revela o seguinte valor de média, $M = 4.42$; $DP = 0.69$.

Na análise item a item, embora todos os itens apresentem um grau de concordância elevado, todos acima de 4, destaca-se o item “ao longo da minha experiência neste grupo senti-me apoiado/a quando tive que resolver questões difíceis para mim durante o processo criativo” ($M = 4.48$; $DP = 0.83$) (ver figura 24).

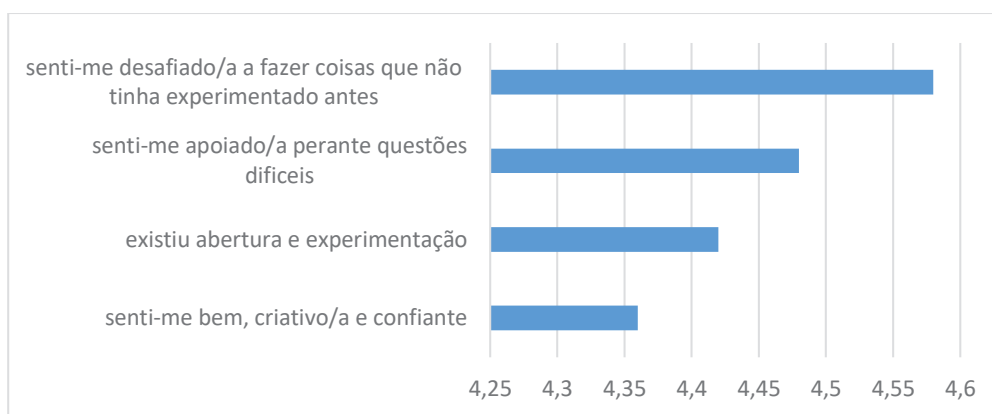


Figura 24. Médias referentes aos 4 itens que originaram a escala *ambiente positivo para a criação*

Os/as participantes parecem, assim, sentir-se bem no ambiente criativo desenvolvido no contexto dos grupos que integram, apesar das tarefas desafiantes, indicando existir, em simultâneo, o apoio necessário para as concretizar. Este ponto está em sintonia com a importância dada na literatura aos contextos de experiências de desenvolvimento e às suas características (Campos, Costa, & Menezes, 1993), assim como à relação entre artistas profissionais e não profissionais (autores/as) e a um ambiente em que os/as participantes se sintam seguros (Blanche, 2014). Estes resultados remetem para a relevância de condições essenciais, como a confiança e o apoio, para o desenvolvimento da experimentação e da criatividade. Estes aspetos estão, num primeiro momento, muito dependentes da ação das/os artistas profissionais e, por

isso, surgem numa escala separada da anterior, não deixando de ser fundamentais para a qualidade de participação cultural e artística das/os artistas não profissionais.

4.2.6. Efeitos percebidos na participação cívica e política

Nos itens 22 e 23, quando se questiona sobre os efeitos percebidos na relação entre o “fazer teatral” e a participação cívica e política, as respostas dos participantes são em torno do valor médio da escala de *likert*, no sentido de considerarem que a sua participação cívica e política influenciou mais a vontade de fazer teatro ($M = 3.06$; $DP = 1.42$) do que o contrário “eu participo mais em ações cívicas e políticas depois da minha integração no grupo de teatro” ($M = 2.90$; $DP = 1.22$) (cf. Figura 25).

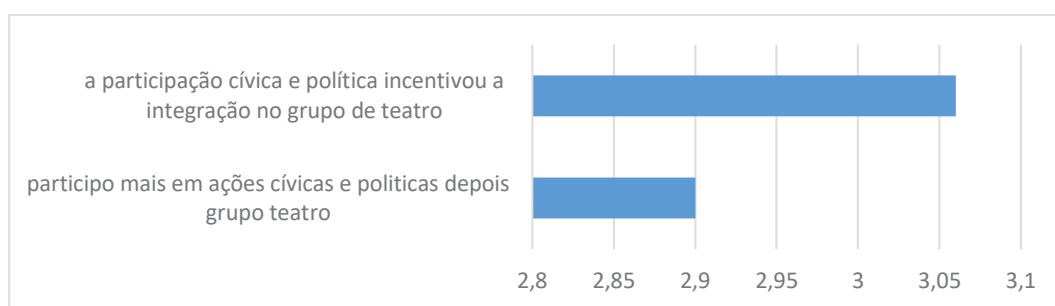


Figura 25. Médias referentes aos itens 22 e 23

A tendência parece ser, portanto, para reforçar a ideia de uma influência mútua que, mais uma vez, sublinha a ideia de relação e tensão incontornável ente arte e política (Bishop, 2011; Rancière, 2005).

No bloco 24, organizado em 20 itens, é possível aceder a uma comparação de efeitos percebidos pelos participantes na sua participação em diferentes ações concretas (culturais e artísticas, cívicas e sociais, religiosas, políticas - convencionais e não convencionais, formativas e educativas, desportivas e recreativas e órgãos sociais de associações) e da sua intensidade, antes e depois da integração no grupo de teatro.

A média mais elevada relativa à diferença entre o antes e depois da integração no grupo de teatro na participação cívica e política verifica-se nas ações culturais e artísticas ($M = 1.45$; $DP = 1.22$). Seguem-se as ações formativas e educativas ($M = 1.05$;

DP = 1.22), as ações cívicas e sociais ($M = 0.57$; $DP = 1.11$), e as ações relacionadas com a integração em órgãos sociais associativos ($M = 0.48$; $DP = 1.15$).

Os valores mais baixos direcionam-se para as ações religiosas ($M = -0.06$; $DP = 0.96$), as ações desportivas e recreativas ($M = 0.17$; $DP = 0.64$), as ações políticas convencionais ($M = 0.29$; $DP = 1.12$), as ações políticas não convencionais ($M = 0.37$; $DP = 0.90$) e as ações ativistas ($M = 0.34$; $DP = 0.89$). De salientar que, antes da integração no grupo de teatro, as ações com média mais elevada eram as ações cívicas e sociais ($M = 2.83$; $DP = 1.34$), seguidas das ações culturais e artísticas ($M = 2.56$; $DP = 1.32$), sendo que depois da integração no grupo se revela uma disposição diferente: ações culturais e artísticas ($M = 4.01$; $DP = 0.87$), ações formativas e educativas ($M = 3.70$; $DP = 1.16$) e só depois as ações cívicas e sociais ($M = 3.40$; $DP = 1.23$) (cf. Tabelas 13 e 14).

Tabela 13. Média e desvio padrão relativos às diversas ações antes e depois da integração no grupo de teatro relativamente à participação cívica e política dos/as participantes no estudo

Itens – Antes da integração no grupo de teatro	Média	Desvio Padrão	Itens – Depois da integração no grupo de teatro	Média	Desvio Padrão
Ações culturais	2.56	1.32	Ações culturais	4.01	0.87
Ações cívicas	2.83	1.34	Ações cívicas	3.40	1.23
Ações religiosas	2.17	1.41	Ações religiosas	2.10	1.30
Ações políticas	1.98	1.32	Ações políticas	2.27	1.40
Ações assembleia	2.02	1.24	Ações assembleia	2.40	1.34
Ações ativistas	1.59	1.01	Ações ativistas	1.92	1.29
Ações formativas	2.66	1.31	Ações formativas	3.70	1.16
Ações desportivas	2.29	1.36	Ações desportivas	2.46	1.38
Ações órgãos sociais de associação	2.12	1.30	Ações órgãos sociais de associação	2.62	1.49

Nota: O N variou entre 245 e 248, o mínimo apresentou o valor 1 e o máximo 5.

Tabela 14. Diferença de média e desvio padrão relativos ao antes e depois da integração no grupo de teatro relativamente à participação cívica e política dos participantes no estudo.

Diferença entre antes e depois	Média	Desvio Padrão
dif_ações culturais e artísticas	1.45	1.22
dif_ações civicas e sociais	0.57	1,11
dif_ações religiosas	-0.06	0,96
dif_ações políticas convencionais	0.29	1,12
dif_ações políticas não convencionais	0.37	0,90

dif_ações ativistas	0,34	0,89
dif_ações formativas e educativas	1,05	1,22
dif_ações desportivas e recreativas	0,17	0,64
dif_orgaos sociais	0,48	1,15

Nota: O N variou entre 244 e 247, o mínimo entre -4 e -1 e o máximo apresentou sempre o valor 5.

Estes resultados sugerem um aumento da participação em ações culturais e artísticas após a integração no grupo, assim como em ações formativas e educativas, acontecendo o mesmo, mas de uma forma menos significativa, relativamente às ações sociais e cívicas e às de integração em órgãos sociais associativos. Para explorar de forma mais sustentada esta evolução, foram realizadas análises de variância em medidas repetidas, que permitem comparar as variações nas respostas intraindivíduo, ou seja, analisando como cada participante aprecia a variação na sua própria participação antes e depois. Os resultados, que se ilustram na Figura 26, mostram que essa variação é sempre significativa ($p < .001$), com exceção da participação em organizações religiosas, e sempre no sentido do incremento da participação.

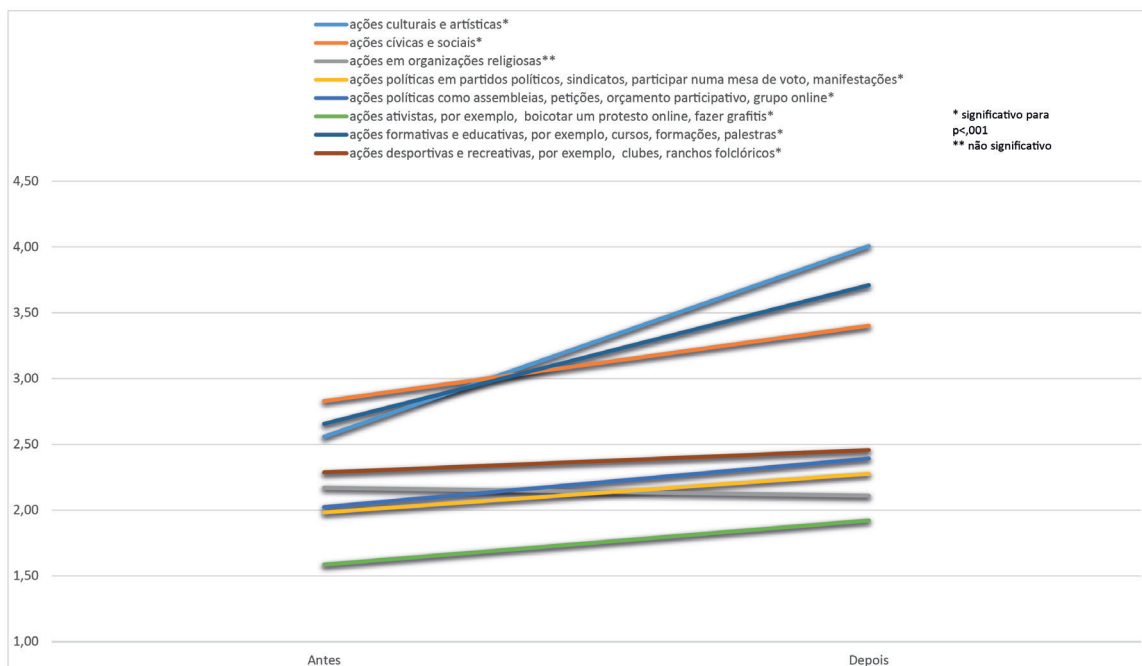


Figura 26. Análises de variância em medidas repetidas

Considerando que não é possível isolar a possibilidade de influência de outras dimensões na vida das/os participantes nestes efeitos percebidos e focando na integração nos grupos de teatro, pode-se perspetivar alguma discussão sobre estes dados. O desenvolvimento de aspetos ligados à qualidade da participação cultural

e artística, já referidos anteriormente, podem ter influência no desenvolvimento da curiosidade, vontade de aprendizagem, na capacidade de experimentação em novos contextos e no pensamento crítico e, desta forma, numa procura e posterior integração em ações formativas e educativas. Estes efeitos percebidos podem também estar ligados a elementos de desenvolvimento pessoal e social, como maior confiança e consciência de si e da possibilidade de ocupar outros espaços relacionais, nomeadamente contextos educativos, até então sentidos, muitas vezes, como excludentes.

Numa intensidade menor, a diferença sentida nas ações sociais e cívicas sugere que, com base na informação de um envolvimento anterior à integração no grupo de teatro neste domínio, a existência de percursos participativos anteriores é relevante; tal como defende a literatura, participação gera participação (Putman, 1995). Neste sentido, pode-se colocar a hipótese de esta participação ter sido uma das influências para o envolvimento no grupo de teatro. De destacar, igualmente, que a participação cultural e artística parece ir, no caso das/os envolvidas/os neste estudo, para além do grupo de teatro, ou seja, a participação parece expandir-se para outro tipo de ações culturais e artísticas, numa dupla lógica de democratização e democracia cultural (Lopes, 2007).

Relativamente às ações políticas convencionais, o afastamento das mesmas mantém-se. Os itens associados à reflexão e ação relacionadas com as comunidades de âmbito cívico parecem não estar associados ao conceito de política no sentido convencional, sendo, talvez por isso, as respostas distintas. A explicação deste comportamento remete para o que a literatura tem vindo a sublinhar relativamente ao declínio das ações participativas associadas às configurações políticas convencionais (e.g., militar num partido ou sindicato, acompanhar ações políticas, votar, participar em manifestações) (Borba, 2012; Putman, 2001). No entanto, regista-se um ligeiro aumento de envolvimento em ações políticas não convencionais e ativistas, na linha do que sugere a literatura neste campo. Esta abordagem rejeita um declínio genérico da participação, optando-se, antes, por uma ideia de mudança para uma participação em estruturas não convencionais, menos rígidas e hierarquizadas, mais fluídas e baseadas em relações horizontais (Berger, 2009; Borba, 2012; Ekman & Amnå, 2012; Kaase, 1984).

4.2.7. Acesso às práticas e espaços de criação e apresentação

Relativamente ao acesso aos espaços de criação (ensaios) dos grupos, ou seja, aspetos instrumentais que permitem uma maior ou menor participação dos envolvidos nas práticas artísticas comunitárias, o grau de concordância é mais elevado na adequação dos horários e dos espaços ao acesso e disponibilidades dos participantes ($M = 4.11$; $DP = 1.00$), do que no caso do acesso aos transportes públicos que servem estes mesmos espaços ($M = 3.78$; $DP = 1.28$), como se encontra visível na Figura 27.

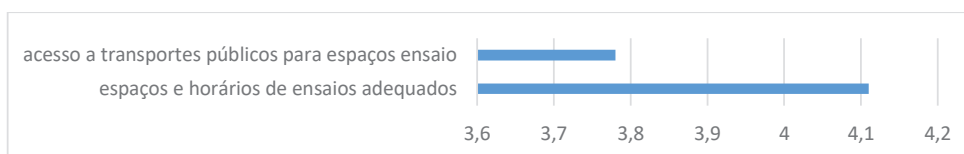


Figura 27. Médias referentes aos 2 itens do bloco 19.

Concretizando, de forma sintética, o tipo de espaços dedicados à criação e à apresentação parecem concentrar-se, essencialmente, nos centros sociais e outros espaços comunitários, centros culturais e teatros municipais e nacionais. A criação parece acontecer mais nos centros sociais e outros espaços comunitários (60.9%), seguidos dos centros culturais (51.2%) e teatros nacionais e municipais (45.2%) (cf. Figura 28).

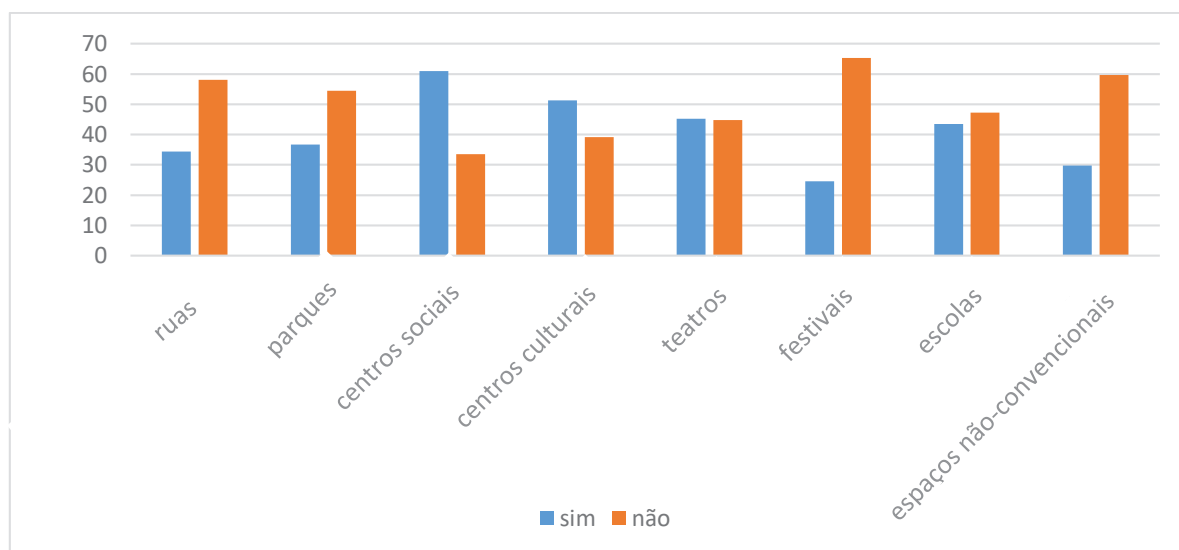


Figura 28. Resultado em % da ocupação de diferentes espaços com o objetivo de criação (bloco 20)

Esta ordem sofre uma inversão quando se trata dos espaços de apresentação: teatros nacionais e municipais (70.2%), centros culturais (55.2%) e centros sociais e outros espaços comunitários (50.8%). Destacam-se ainda as escolas e bibliotecas como espaços eleitos para a criação (43.5%) e menos no caso da apresentação (36.7%). Os espaços de criação no exterior, nas ruas e praças (34.3%) e parques e jardins (36.7%) apresentam valores inferiores relativamente a momentos de apresentação nesses mesmos espaços, nas ruas e praças (46.8%) e parques e jardins (41.9%). As restantes percentagens relativas a espaços não convencionais e festivais são menos elevadas em ambos os casos, exceto na apresentação relativa a festivais (47.6%) que revela um valor mais elevado (cf. Figura 29).

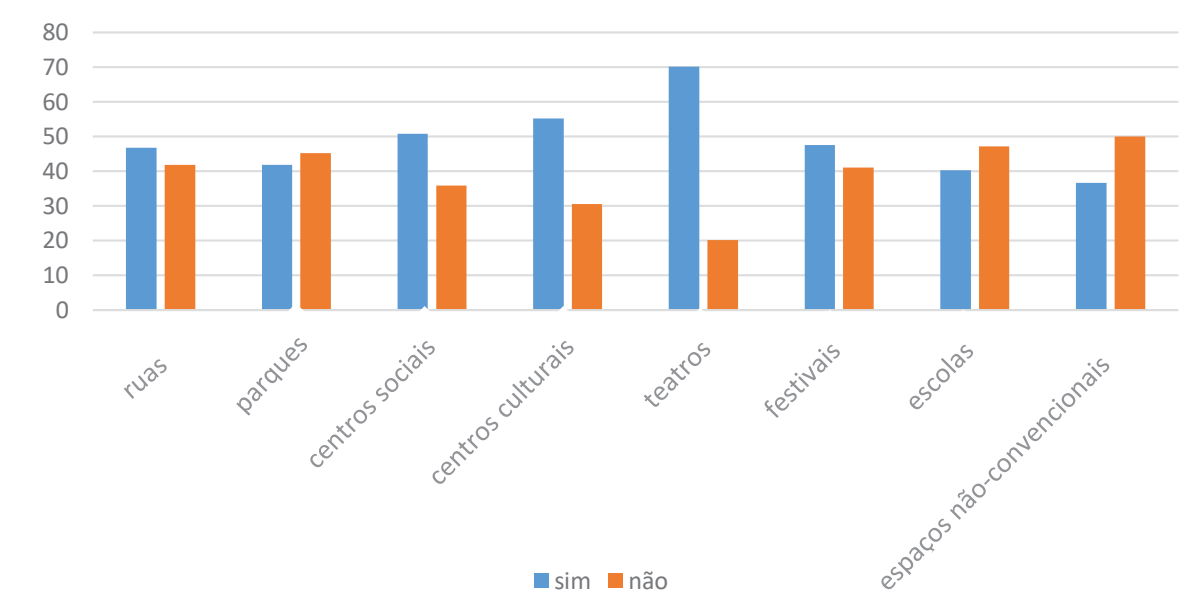


Figura 29. Resultado em % da ocupação de diferentes espaços com o objetivo da apresentação (bloco 20)

Em complemento, e remetendo para o item 21, sobre a localização dos espaços de apresentação dos grupos ser, maioritariamente, na comunidade da maior parte dos elementos que integram os grupos, a média de concordância é de 3.91 ($DP = 1.08$).

Estes resultados não são surpreendentes no sentido em que reproduzem a utilização dos espaços culturais legitimados no circuito de programação cultural, no caso das apresentações públicas (Barbieri, 2018; Cerdeira & Lacarrieu 2017; Lopes, 2009). Ou seja, é interessante verificar uma crescente abertura destas estruturas para as apresentações públicas destes grupos, contrariando a tendência de desvalorização

artística dos mesmos (Duncombe, 2016). A este respeito, é importante ter em atenção a forma como se desenvolve o acolhimento destes espetáculos e o diálogo com as suas especificidades. Esta abertura, no entanto, não se verifica no caso da criação que, obviamente, requer períodos de tempo de ocupação mais prolongados, possivelmente não compatíveis com o funcionamento convencional destas estruturas. Por outro lado, os espaços de carácter social e comunitário e, embora menos, também, educativo, assumem-se como privilegiados para os processos de criação, não acontecendo o mesmo no caso das apresentações públicas. Importa compreender que públicos servem cada uma destas estruturas e qual o acesso às mesmas. O acesso do público das comunidades de origem destes grupos pode ficar comprometido por diversos fatores, já referidos, no caso dos equipamentos culturais tradicionalmente localizados em áreas centrais. A ser este o caso, é relevante ter em atenção a possibilidade, também, de apresentação e não só de criação nas estruturas sociais e comunitárias, tradicionalmente mais próximas das populações que habitam áreas periféricas, alargando-se assim a conceção e implementação das políticas culturais. Caso contrário, pode-se estar perante o risco de reprodução dos procedimentos da “alta cultura”, reproduzindo, no contexto das práticas artísticas comunitárias, as desigualdades sociais, tal como sublinha a literatura (Prentki, 2009; Suess, 2006; Wald, 2009). No entanto, relativamente a este aspeto, é importante salientar que a maior parte das/os participantes indica que as apresentações decorrem nas comunidades da maioria dos elementos dos grupos, o que constitui um ponto positivo.

4.2.8. Qualidade da experiência de participação no grupo

Os itens dos blocos 17. e 18. permitem aceder às perceções e sentimentos das/os participantes relativamente à participação no grupo de teatro. Como vimos acima, a escala estrutura-se em duas dimensões: ação ($M = 3.20$; $DP = 1.18$) e reflexão ($M = 4.38$; $DP = 0.57$). A prevalência parece ser da reflexão e significado pessoal, embora a ação também se destaque.

A análise item a item indica o item com o valor mais elevado de média o “tomar decisões (sozinho/a ou em grupo)” ($M = 4.03$; $DP = 1.05$), seguido de “procurar informação

em livros, nos media ou junto de pessoas mais experientes” ($M = 3.78$; $DP = 1.19$). O valor mais baixo refere-se ao item “organizar actividades (como por exemplo, protestos, festas, reuniões, assembleias, debates, tomadas de posição, etc.” ($M = 2.98$; $DP = 1.35$) (cf. Figura 30).

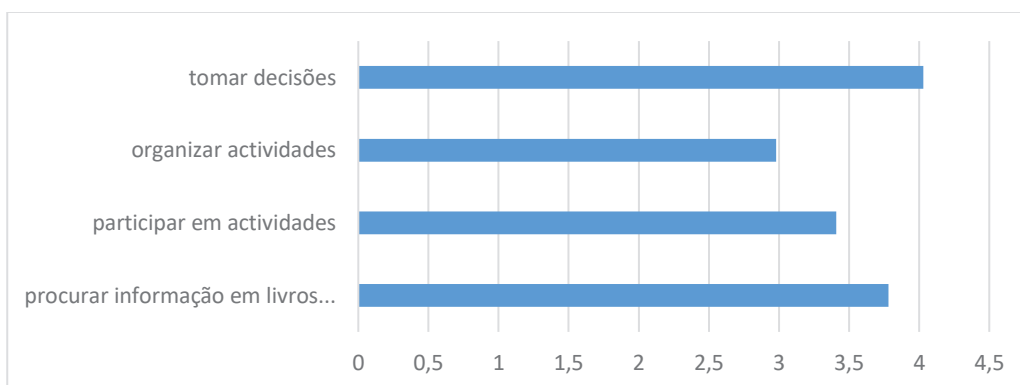


Figura 30. Médias referentes aos 4 itens do bloco 17.

Relativamente ao bloco 18. de itens que se inicia com “Desde que participo neste grupo de teatro senti que...” destaca-se com o valor mais elevado o item “a participação era muito importante para mim, enquanto pessoa” ($M = 4.51$; $DP = 0.76$), seguido de, praticamente com o mesmo valor, “eram abordados problemas reais e/ou do seu quotidiano” ($M = 4.38$; $DP = 0.90$) e “havia diferentes pontos de vista em discussão” ($M = 4.37$; $DP = 0.77$), como é possível verificar na Figura 31.

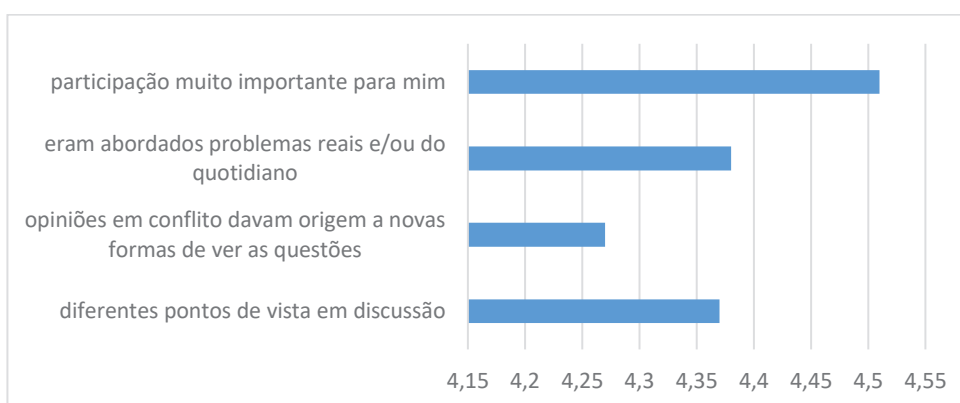


Figura 31. Médias referentes aos 4 itens do bloco 18.

4.2.9. Efeitos percebidos globais

O bloco 25. de itens, que originou a escala efeitos percebidos globais, permite aceder a estes efeitos a nível individual, na participação no grupo de teatro e em

possíveis alterações comunitárias e institucionais, resultantes das ações dos grupos. A análise descritiva dos dois fatores da escala revela, no caso dos efeitos percebidos pessoais e grupais ($M = 4.44$; $DP = 0.65$), uma média superior aos efeitos comunitários e institucionais ($M = 4.04$; $DP = 0.85$) (cf. Figura 32).

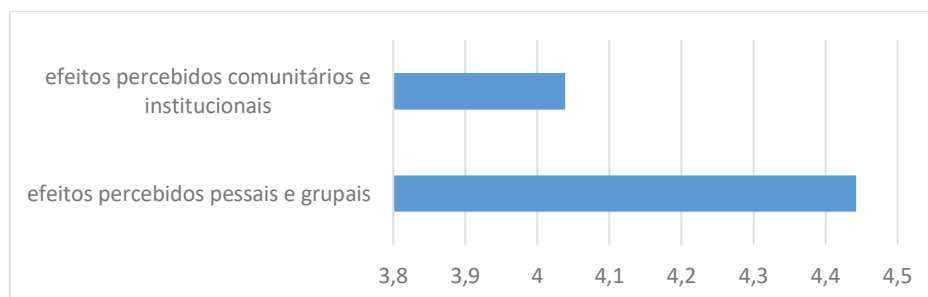


Figura 32. Médias referentes aos 2 fatores da escala efeitos percebidos globais.

Ou seja, à semelhança do referido anteriormente, o nível de concordância é mais elevado quando os itens questionam sobre efeitos percebidos nos indivíduos e nos grupos de teatro do que nas comunidades onde se integram os grupos e, ainda menos, no que se refere às instituições com quem se relacionam. Ainda assim, as percepções dos efeitos são sempre muito positivas.

Numa abordagem analítica item a item, o valor mais baixo refere-se à contribuição destas práticas para mudanças em instituições ($M = 3.68$; $DP = 1.14$), sendo os restantes valores acima de 4 e com diferenças pouco significativas entre eles. Destaca-se a contribuição para o “desenvolvimento pessoal e social e social, por exemplo, maior segurança, capacidade de comunicação, compreensão do mundo e pensamento crítico” ($M = 4.50$; $DP = 0.82$), seguida do item relativo à reflexão sobre a participação no grupo teatral e noutros contextos de vida ($M = 4.45$; $DP = 0.77$). Os itens com médias moderadas referem-se aos contributos para mudanças comunitárias ($M = 4.40$; $DP = 0.82$) e ao item que se refere à relevância do compromisso, partilha, diálogo e comunicação dos participantes para o funcionamento dos grupos ($M = 4.38$; $DP = 0.83$).

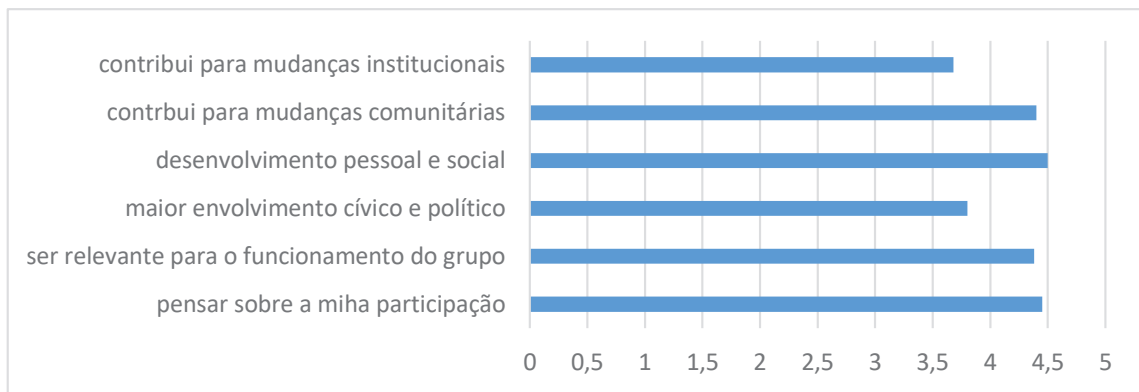


Figura 33. Médias referentes aos 6 itens que originaram a escala efeitos percebidos globais

Estes resultados sugerem, tal como a literatura aponta, efeitos percebidos na esfera individual no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem-estar, autoestima, confiança, compromisso, uso positivo do tempo livre, fortalecimento da identidade e sentido de pertença (Barquero & Vargas, 2009; Fernández Bustos, 2006; Fletcher, 2012; Nardone, 2010; Neves & Guedes, 2016; Wald, 2009). Também na linha do que a literatura tem defendido, na dimensão grupal, os efeitos percebidos parecem estar relacionados com o desenvolvimento do trabalho coletivo e a expansão de redes sociais (Fernández Bustos, 2006; Katzmaier, 2018). Já no que se refere aos efeitos percebidos comunitários, não sendo tão expressivos, com valores aproximados, sugerem um aumento da compreensão de outras culturas e da consciência dos assuntos comunitários, assim como a percepção de uma maior rede de suporte e do seu fortalecimento (Fernández Bustos, 2006; Katzmaier, 2018). Finalmente, os efeitos ao nível da relação institucional, com o valor mais baixo, podem sugerir o descrédito relativamente às instituições e a dificuldade de trabalho em rede com as mesmas, considerando o esquema de funcionamento assente em princípios comunitários e artísticos dos grupos.

4.3. Análise correlacional de itens e escalas e discussão de resultados

Com base no enquadramento teórico, objetivos do estudo, dados acedidos e análise descritiva foram realizadas correlações de forma a explorar as seguintes questões de investigação:

- Que dimensões determinam a qualidade da participação cultural e artística no contexto das práticas artísticas comunitárias?
- Que efeitos percebidos na participação cívica e política (em que ações concretas e outras dimensões) dos/as participantes são despoletados pela qualidade da participação cultural e artística?

Assim sendo, as propostas de correlação entre escalas e blocos de itens que se seguem emergem alicerçadas numa estrutura justificada, que explica as opções de análise de dados mais relevantes e prioritárias para o estudo, num conjunto global de grande diversidade, extensão e riqueza. Nesta análise, optou-se pelas correlações não paramétricas, considerando-se não estarem reunidos os pressupostos de utilização dos testes paramétricos, designadamente os da distribuição normal das variáveis.

4.3.1. Correlação entre elementos da qualidade da participação cultural e artística e a qualidade da experiência de participação no grupo de teatro

Como antes referido, a qualidade da experiência de participação no grupo foi analisada a partir do *Questionário das Experiências de Participação* que se estrutura nas dimensões de ação e de reflexão. Uma questão interessante é explorar a relação entre estas dimensões e os elementos da *qualidade da participação cultural e artística*, sendo de esperar uma correlação forte na tomada de decisão partilhada e nos processos criativos abertos. Os resultados indicam, de facto, a ausência de relação com a orientação para o resultado, mas correlações especialmente relevantes entre a reflexão e a tomada de decisão partilhada ($r = .47$) e os processos criativos abertos ($r = .53$). As correlações com a dimensão da ação são também significativas nestes dois casos, mas menos expressivas ($r = .27$ e $r = .30$, respetivamente; ver Tabela 15). Considerando o consolidado papel que as dimensões de ação e reflexão aqui consideradas têm na caracterização da qualidade das experiências de participação em geral, a sua relação forte com as duas dimensões de natureza mais processual da qualidade da participação cultural e artística é um sinal extremamente positivo que indicia a importância destas dimensões, a que a formulação desta escala conseguiu aceder, de forma relevante.

Tabela 15. Correlações entre fatores: qualidade da participação cultural e artística - motivações pessoais

	Ação	Reflexão
TDP (tomada de decisão partilhada)	.27**	.47**
PCA (processos criativos abertos)	.30**	.53**
ORA (orientação para o resultado artístico)	.06	.03

* A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).

** A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades).

4.3.2. Correlação entre elementos da qualidade da participação cultural e artística e as motivações pessoais para a criação

Identificam-se correlações estatisticamente significativas, conforme a Tabela 16 indica, entre o desenvolvimento pessoal e social (*escala motivações pessoais para a criação*) e a tomada de decisão partilhada ($r = .40$) e os processos criativos abertos ($r = .32$) e a orientação para os resultado artístico ($r = .28$) (*escala qualidade da participação cultural e artística*); o desenvolvimento sociopolítico também se correlaciona de forma significativa com a tomada de decisão partilhada ($r = .22$) e os processos criativos abertos ($r = .28$).

Estes resultados sugerem que, na *escala motivações pessoais para a criação*, o desenvolvimento pessoal e social está associado à tomada de decisão partilhada ($r = .40$) e aos processos criativos ($r = .32$). As motivações associadas ao desenvolvimento da técnica teatral não apresentam qualquer relação significativa com estas dimensões.

Tabela 16. Correlações entre fatores: qualidade da participação cultural e artística - motivações pessoais

	desenvolvimento pessoal e social	desenvolvimento técnica teatral	desenvolvimento sociopolítico
TDP (tomada de decisão partilhada)	.40**	.04	.22**
PCA (processos criativos abertos)	.32**	.09	.28**
ORA (orientação para o resultado artístico)	.28**	.11	-.08

* A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).

** A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades).

4.3.3. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e os itens dos blocos espaços de criação e de apresentação (19, 20 e 21)

No bloco 20., relacionado com os espaços de criação e apresentação e a escala da *qualidade da participação cultural e artística*, as correlações são relativamente baixas e, em geral, pouco significativas. Destacam-se, ao nível dos espaços de apresentação, correlações negativas e significativas entre a tomada de decisão partilhada e espaços como os centros sociais ($r = -.16$) e não convencionais ($r = -.20$), o mesmo se verificando com os processos criativos abertos nessas duas tipologias de espaços ($r = -.17$ e $r = -.18$, respetivamente) (cf. Tabela 17). Os resultados para os espaços de criação são similares, com correlações negativas entre a tomada da decisão partilhada e os espaços das ruas ($r = -.15$), centros sociais ($r = -.25$) e não convencionais ($r = -.21$) e também entre os processos criativos abertos e os espaços das ruas ($r = -.19$), parques ($r = -.16$), centros sociais ($r = -.19$) e não convencionais ($r = -.22$); nesta caso, há correlações fracas mas significativas entre a orientação para os resultados a os espaços de criação nas ruas ($r = .14$) e não convencionais ($r = .19$) (cf. Tabela 18).

Tabela 17. Correlações entre fatores e itens: qualidade da participação cultural e artística - espaços de apresentação (itens do bloco 20.)

	ruas e praças	parques e jardins	centros sociais e espaços comunitários	centros culturais	teatros municipais e nacionais	festivais	escolas e bibliotecas	espaços não convencionais
TDP	-.05	.02	-.16*	.03	-.06	-.01	.07	-.20**
PCA	.01	-.06	-.17*	-.01	-.07	.01	-.05	-.18**
ORA	.06	.04	-.07	.02	-.11	.05	.06	.13

* A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).

** A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades).

TDP = tomada decisão partilhada; PCA = processos criativos abertos; ORA= orientação para o resultado artístico

Tabela 18. Correlações entre fatores e itens: qualidade da participação cultural e artística – espaços de criação (itens do bloco 20.).

	ruas e praças	parques e jardins	centros sociais e espaços comunitários	centros culturais	teatros e municipais nacionais	festivais	escolas e bibliotecas	espaços não convencionais
TDP	-.15*	-.08	-.25**	-.08	-.07	-.07	.04	-.21**
PCA	-.19**	-.16*	-.19**	-.11	-.09	-.12	-.04	-.22**
ORA	.14*	.09	.06	.03	-.03	-.00	.08	.19**

* A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).

** A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades).

TDP = tomada decisão partilhada; PCA = processos criativos abertos; ORA= orientação para o resultado artístico

A correlação entre os fatores da escala de *qualidade da participação cultural e artística* com o item do bloco 19 “os horários e espaços são adequados à disponibilidade e acesso aos participantes” revela-se significativa e positiva com a tomada de decisão partilhada ($r = .28$) e os processos criativos abertos ($r = .38$). O item “o acesso a transportes públicos para estes espaços é fácil” correlaciona-se significativamente com as três dimensões: tomada de decisão partilhada ($r = .21$), processos criativos abertos ($r = .24$) e orientação para os resultados ($r = .22$). Finalmente, destaca-se a correlação positiva do item 21 “os espaços de apresentação (espetáculo) do nosso grupo são maioritariamente na comunidade da maior parte dos elementos do grupo” com a tomada de decisão partilhada ($r = .14$) (ver Tabela 19).

Tabela 19. Correlações entre fatores e itens: qualidade da participação cultural e artística – espaços criação e apresentação (itens 19 e 21)

	Horários dos ensaios	Acesso aos ensaios	Espaços na comunidade
TDP (tomada decisão partilhada)	.28**	.21**	.14*
PCA (processos criativos abertos)	.38**	.24**	.10
ORA (orientação para o resultado artístico)	.07	.22**	.09

* A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).

** A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades).

Genericamente, o item relacionado com a adequação dos horários parece estar associado à *qualidade da participação cultural e artística*, exceto no caso da orientação para o resultado artístico que, por sua vez, se aproxima mais do item relacionado com o acesso aos transportes públicos para os espaços. Ou seja, considerando-se que a maior parte dos participantes dos grupos vive nas comunidades onde se situam as estruturas onde se desenrolam os ensaios, o primeiro item, que se refere aos horários, parece ser mais relevante para determinar a qualidade da sua participação do que os transportes públicos para esses espaços.

Sublinham-se, também, as correlações negativas de vários fatores da escala da *qualidade da participação cultural e artística*, que parecem estar mais associados a espaços de criação e apresentação com um carácter mais institucional, como os centros sociais e culturais, mas também com os espaços não convencionais (e.g., fábricas, prisões, mercados). No que se refere à correlação positiva entre a orientação para o resultado artístico, no caso da criação nas ruas e praças e espaços não convencionais, esta pode remeter para uma maior exposição pública na comunidade, despoletando uma maior preocupação com o resultado do processo artístico no confronto com o público. Estas correlações podem, também, manifestar a ideia de que os espaços públicos e não convencionais, pelas suas características, se revelam como espaços privilegiados para a criação e apresentação, garantindo-se desta forma o acesso e a relação direta com as comunidades, como aliás refere a literatura (Erven, 2001; Scher, 2015), ao contrário do que acontece, algumas vezes, nas instituições culturais onde se verificam problemas de acesso simbólico e real a estas propostas artísticas.

Finalmente, a correlação positiva do item 21, “os espaços de apresentação (espetáculo) do nosso grupo são maioritariamente na comunidade da maior parte dos elementos do grupo”, com a tomada de decisão partilhada ($r = .14$) pode sugerir que a decisão de onde ensaiar e apresentar os espetáculos passa pelo grupo. Este aspeto constituiu-se como relevante na qualidade da participação cultural e artística, destacando a centralidade das comunidades de origem das/os participantes nestas práticas e a ligação às mesmas como algo fundamental que sublinha aspetos identitários de quem participa (Cohen-Cruz, 2005; Cruz, 2015, 2016, 2021; Gielen, 2015; Prentki & Preston, 2009; Serafino, 2019).

4.3.4. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e o ambiente positivo para a criação

Estas duas escalas apresentam globalmente uma correlação positiva, como é possível verificar na Tabela 20. O *ambiente positivo para a criação* tem uma correlação elevada com os processos criativos abertos ($r = .56$), moderada com a tomada de decisão partilhada ($r = .39$) e, finalmente, de forma menos relevante, com a orientação para o resultado artístico ($r = .15$).

Tabela 20. Correlações entre fatores: qualidade da participação cultural e artística - ambiente positivo para a criação

	ambiente positivo para a criação
TDP (tomada decisão partilhada)	.39**
PCA (processos criativos abertos)	.56**
ORA (orientação para o resultado artístico)	.15*

* A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).

** A correlação é significativa no nível .01 (2 extremidades).

Esta análise sugere que os itens que integram a escala do *ambiente positivo para a criação* estão correlacionados com quase todos os fatores da escala da *qualidade da participação cultural e artística*. Ou seja, processos criativos abertos sustentam e são sustentados por um ambiente positivo para a criação, tal como a tomada de decisão partilhada e, com menos intensidade, a orientação para os resultados.

4.3.5. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e os itens do bloco 14. referentes às metodologias teatrais

Nesta proposta as correlações positivas manifestam-se entre os diferentes fatores da escala e as diversas metodologias teatrais apresentadas. Opta-se por sublinhar as correlações mais fortes, dada a extensa lista.

A tomada de decisão partilhada apresenta uma correlação positiva moderadamente forte com a criação coletiva ($r = .45$), a pesquisa a partir de histórias pessoais ($r = .43$), a improvisação ($r = .42$), e o teatro físico/movimento ($r = .40$) e a pesquisa a partir da comunidade ($r = .40$); há ainda correlações significativas com ter como ponto de partida um filme, música, fotografia, etc., o teatro do oprimido e de rua e o texto dramático. Os processos criativos abertos manifestam correlações positivas e moderadas com a criação coletiva ($r = .40$), a pesquisa a partir de história pessoais ($r = .39$) ou da comunidade ($r = .39$), o teatro físico/movimento ($r = .38$) e a, improvisação ($r = .37$). Finalmente, a orientação para o resultado artístico apresenta correlações com ter como ponto de partida um filme ($r = .29$), o texto dramático ($r = .27$), ter como ponto de partida um filme, uma música, uma fotografia, etc. ($r = .28$), clown/palhaço ($r = .24$). O teatro do oprimido e o teatro de rua apresentam apenas correlações ligeiras com a dimensão da tomada de decisão partilhada, enquanto que o recurso ao texto dramático e ao clown/palhaço apenas se correlacionam com a orientação para o resultado, como é possível verificar na Tabela 21.

Tabela 21. Correlações entre fatores: qualidade da participação cultural e artística - metodologias teatrais (itens do bloco 14.)

	elementos									
	criação coletiva	teatro físico	pesquisa comunidade	pesquisa pessoais	filme música	clown	teatro oprimido	teatro rua	texto dramático	Improvisação
TDP	.45**	.40**	.40**	.43**	.28**	-.01	.13*	.14*	.13*	.42**
PCA	.40**	.38**	.39**	.39**	.25**	-.05	-.01	.08	-.11	.37**
OR	-.01	.16*	.12	.15*	.29**	.24**	.09	.06	.27**	.12

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

TDP = tomada decisão partilhada; PCA = processos criativos abertos; ORA= orientação para o resultado artístico

Os elementos do trabalho artístico mais relacionados com as dimensões processuais da qualidade cultural e artística são a criação coletiva, o teatro físico/movimento, a improvisação e pesquisa de histórias pessoais e das comunidades. A análise revela um certo “afastamento” do teatro do oprimido, o que sugere uma contradição relativamente ao uso desta metodologia, ou dos seus princípios, no contexto das práticas artísticas comunitárias. Algumas hipóteses para explicar esta situação foram

já avançadas anteriormente, que também parece acontecer relativamente ao clown/palhaço e teatro de rua.

Destaca-se, ainda, a correlação entre a orientação para o resultado artístico e o texto dramático, assim como a pesquisa baseada num filme, música, fotografia, etc., que parece indiciar uma relação entre determinadas metodologias teatrais e a preocupação com o resultado artístico. A maior parte das/os participantes neste estudo parece afastar-se desta conceção revelando opções centradas no corpo que sugerem o *embodiment* (Counsell & Mock, 2009; Gil, 2007), na improvisação e na experimentação aberta à construção da técnica teatral e não, necessariamente, o contrário.

4.3.6. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e as conceções de teatro

Esta proposta de cruzamento revela correlações significativas entre o teatro pelo teatro e a orientação para o resultado ($r = .48$) e, em menor grau, a tomada de decisão partilhada ($r = .15$). O teatro e política correlaciona-se com a tomada de decisão partilhada ($r = .22$) e os processos criativos abertos ($r = .15$) e o mesmo acontece com o teatro centrado nos problemas reais com correlações de $r = .32$ e de $r = .26$, respetivamente (ver Tabela 22).

Tabela 22. Correlações entre fatores: qualidade da participação cultural e artística - conceções de teatro

	teatro pelo teatro	teatro e política	teatro centrado nos problemas reais
TDP (tomada decisão partilhada)	.15*	.22**	.32***
PCA (processos criativos abertos)	.0549	.15*	.26**
OR (orientação para o resultado artístico)	.48**	.02	.01

A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)*

A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).**

Este cenário sugere a ideia de que uma conceção de teatro pelo teatro remete, tendencialmente, para sublinhar a relevância do resultado artístico em detrimento dos processos de criação. Enquanto que uma conceção em que são considerados os

problemas reais na criação teatral parece convocar na criação artística elementos como a tomada de decisão partilhada e os processos criativos abertos. Estas dimensões correlacionam-se em menor grau, mas positivamente, com o teatro e política.

4.3.7. Correlação entre a qualidade da participação cultural e artística e os efeitos percebidos globais

O cruzamento entre a *qualidade da participação cultural e artística* e os *efeitos percebidos globais* apresenta correlações positivas entre os efeitos pessoais e grupais e os processos criativos abertos ($r = .41$), e a tomada de decisão partilhada ($r = .33$). Os efeitos percebidos comunitários e institucionais também apresentam correlações positivas com a tomada de decisão partilhada ($r = .31$), os processos criativos abertos ($r = .28$) e a orientação para o resultado artístico ($r = .20$) (cf. Tabela 23).

Tabela 23. Correlações entre fatores: qualidade da participação cultural e artística - efeitos percebidos globais

	personais e grupais	comunitários e institucionais
TDP (tomada decisão partilhada)	.33**	.31**
PCA (processos criativos abertos)	.41**	.28**
OR (orientação para o resultado artístico)	.02	.20**

A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).**

Estes resultados sugerem que os *efeitos percebidos globais*, quando associados à dimensão pessoal e de participação no grupo de teatro, têm relação com os dois fatores da escala da *qualidade da participação cultural e artística* que remetem para a dimensão processual (tomada de decisão partilhada e processos criativos abertos). A orientação para o resultado artístico, mais centrada no resultado do processo criativo, tem correlação apenas com os efeitos percebidos comunitários e institucionais, remetendo, eventualmente, para a expectativa de mudanças comunitárias e institucionais associadas a estas práticas, com enfoque particular nos momentos de apresentação final e confronto com os públicos. De salientar, ainda, que este mesmo fator – efeitos percebidos comunitários e institucionais – tem também correlação com as dimensões processuais,

sugerindo a importância da partilha da tomada de decisão, do pluralismo, da escuta e do diálogo na produção de eventuais mudanças comunitárias e institucionais.

Estes resultados podem apontar no sentido das preocupações relativas aos riscos de instrumentalização deste tipo de práticas, recorrendo a uma abordagem exclusivamente centrada nas dimensões pessoal e grupal que pode descurar uma visão mais alargada e reflexiva do funcionamento social (Roitter, 2009; Lipovetsky & Serroy, 2013). Se o objetivo das práticas artísticas comunitárias passa, também, pelo contributo para a mudança a nível comunitário e institucional, parece ser importante ter em consideração o desenvolvimento de processos partilhados de tomada de decisão e de processos criativos abertos, enquanto elementos centrais da qualidade da participação cultural e artística.

4.4. O que prediz os resultados da participação em grupos de teatro no contexto das práticas artísticas comunitárias?

No sentido de aprofundar os dados das análises de correlações, procedeu-se a análises de regressão linear no sentido de perceber que variáveis melhor predizem alguns resultados percebidos de participação nestes grupos de práticas artísticas comunitárias. Na sequência das análises anteriores, inclui-se como resultados:

- as *concepções de teatro* que incluem as dimensões teatro pelo teatro, teatro e política e teatro centrado nos problemas reais;
- o *ambiente positivo para a criação* que descreve em que medida a experiência no grupo é apoiante e gera bem-estar;
- os *efeitos percebidos na participação cívica e política* que revelam as percepções de mudança em ações cívicas e políticas; e
- os *efeitos positivos globais*, envolvendo percepções de efeitos pessoais e grupais e de efeitos comunitários e institucionais.

Foram incluídos como preditores as seguintes variáveis:

- o *tempo de participação no grupo* – na medida em que é razoável esperar que haja maior vantagem para quem participa há mais tempo;
- as *motivações pessoais para a criação* relativas ao desenvolvimento pessoal e social, ao desenvolvimento da técnica teatral e ao desenvolvimento sociopolítico – na medida em que as motivações podem ter um impacto na eficácia percebida, como acontece noutras áreas de intervenção educativa, social e comunitária (e.g., Fontaine, 2005),
- a *qualidade da participação cultural e artística* que remete para a tomada de decisão partilhada, os processos criativos abertos e a orientação para o resultado artístico – de acordo com a perspetiva que se foi desenvolvendo nesta tese, será especialmente relevante para explicar os resultados.

A análise de regressão linear (cf. Tabela 24) revela que os preditores têm um poder explicativo diferenciado para as diversas dimensões dos resultados das práticas artísticas comunitárias: de forma relativamente expressiva para o ambiente positivo para a criação ($R^2_{\text{ajustado}} = .43$) e para as conceções de teatro pelo teatro ($R^2_{\text{ajustado}} = .30$); em menor grau, para as conceções de teatro e política ($R^2_{\text{ajustado}} = .19$), os efeitos percebidos pessoais e grupais ($R^2_{\text{ajustado}} = .23$) e os efeitos percebidos na participação cívica e política ($R^2_{\text{ajustado}} = .16$); e com um poder explicativo mais baixo para as restantes dimensões (efeitos percebidos comunitários e institucionais; teatro centrado nos problemas reais). O tempo nunca contribui para predizer os resultados analisados; as variáveis relacionadas com a qualidade da participação cultural e artística têm, em alguns casos, um maior impacto e, noutros, esse papel é desempenhado pelas dimensões das motivações pessoais para a criação.

Tabela 24. Modelos de regressão linear para as dimensões dos resultados percebidos

Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Erro padrão
<i>concepções de teatro: teatro pelo teatro</i>				
1	.11 ^a	.01	.01	1.00
2	.39 ^b	.15	.14	.94
3	.57 ^c	.32	.30	.84
<i>concepções de teatro: teatro e política</i>				
1	.06 ^a	.00	.00	1.24
2	.45 ^b	.20	.19	1.11
3	.47 ^c	.22	.19	1.11
<i>concepções de teatro: teatro e problemas reais</i>				
1	.12 ^a	.02	.01	.67
2	.32 ^b	.10	.08	.65
3	.38 ^c	.14	.12	.64
<i>ambiente positivo para a criação</i>				
1	.01 ^a	.00	-.00	.62
2	.33 ^b	.11	.09	.59
3	.67 ^c	.45	.43	.47
<i>efeitos percebidos na participação cívica e política</i>				
1	.04 ^a	.00	-.00	1.22
2	.39 ^b	.16	.14	1.13
3	.43 ^c	.19	.16	1.12
<i>efeitos percebidos globais: pessoais e grupais</i>				
1	.05 ^a	.00	-.00	1.01
2	.37 ^b	.14	.12	.94
3	.51 ^c	.26	.23	.88
<i>efeitos percebidos globais: institucionais e comunitários</i>				
1	.00 ^a	.00	-.00	1.01
2	.27 ^b	.08	.06	.98
3	.39 ^c	.15	.12	.94

a. Preditores: (Constante), tempo

b. Preditores: a + motivações

c. Preditores: (Constante), a + b + qualidade da participação cultural e artística

A análise dos preditores para cada subescala segue o perfil geral que se sintetiza na Tabela 25 (podem ser consultadas no Apêndice 15 as tabelas completas da regressão, incluindo os coeficientes).

Tabela 25. Quadro síntese dos modelos de regressão múltipla

		efeitos percebidos pessoais e grupais	efeitos percebidos comunitários e institucionais	teatro pelo teatro	teatro e política	teatro problemas reais	efeitos percebidos na participação cívica e política	ambiente positivo para a criação
tempo de participação no grupo		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
motivações pessoais para a criação	desenvolvimento pessoal e social	✓	n.s.	✓	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
	desenvolvimento técnica teatral	✓	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	✓	n.s.
	desenvolvimento sociopolítico	n.s.	✓	n.s.	✓	✓	✓	n.s.
qualidade da participação cultural e artística	tomada decisão partilhada	✓	n.s.	n.s.	n.s.	✓	n.s.	✓
	processos criativos abertos	✓	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	✓	✓
	orientação para o resultado artístico	✓-	✓	✓	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

✓ - resultado estatisticamente significativo

n.s. - resultado não significativo

Sublinha-se apenas as dimensões com uma variância explicada mais relevante (R^2 ajustado > .15). Os preditores das *concepções de teatro pelo teatro* são orientação para o resultado artístico ($\beta = .44$, $t = 7.44$, $p \leq .001$) e as motivações ligadas ao desenvolvimento pessoal e social ($\beta = .26$, $t = 4.08$, $p \leq .001$). As concepções de teatro e política são preditas, não surpreendentemente, pelas motivações para o desenvolvimento sociopolítico ($\beta = .47$, $t = 7.28$, $p \leq .001$). Os preditores do *ambiente positivo para a criação* são duas dimensões processuais da qualidade de participação cultural e artística: os processos criativos abertos ($\beta = .53$, $t = 8.19$, $p \leq .001$) e a tomada de decisão partilhada ($\beta = .14$, $t = 2.14$, $p = .034$). A variável *efeitos percebidos na ação cívica e política* é predita pelas motivações para o desenvolvimento sociopolítico ($\beta = .31$, $t = 4.81$, $p \leq .001$) e da técnica teatral ($\beta = .13$, $t = 2.20$, $p = .029$), mas ainda pelos processos criativos abertos ($\beta = .19$, $t = 2.45$, $p = .015$). Finalmente, os preditores dos *efeitos percebidos pessoais e grupais* são as motivações para o desenvolvimento pessoal e social ($\beta = .25$, $t = 3.91$, $p \leq .001$) e o desenvolvimento da técnica teatral ($\beta = .14$, $t = 2.30$, $p = .022$) e as três dimensões da *qualidade da participação cultural e artística*: pela positiva no que concerne às dimensões processuais - os processos criativos abertos ($\beta = .23$, $t = 3.08$, $p = .002$) e a tomada de decisão partilhada ($\beta = .17$, $t = 2.16$, $p = .032$) - e pela negativa na orientação para o

resultado artístico ($\beta = -.17$, $t = -2.75$, $p = .006$). Este último aspecto revela que quanto mais o foco é o resultado artístico, menos são percebidos efeitos pessoais e grupais.

De um modo geral, esta análise reforça a importância de atender às motivações pessoais para a participação nas práticas artísticas comunitárias, mas, especialmente nas concepções de teatro, no ambiente positivo para a criação e nos efeitos percebidos pessoais e grupais. Adicionalmente, sublinha a relevância das dimensões da qualidade das experiências de participação cultural e artística, tanto nos seus aspectos mais processuais, quanto na sua dimensão de resultado.

4.5. Conclusões

As conclusões deste estudo estão relacionadas com o questionário desenvolvido no seu âmbito que teve como base a literatura e as conclusões preliminares dos outros estudos que compõem esta investigação. Uma primeira análise dos dados, assim como a sua discussão desenvolvida anteriormente, permitiu a construção das conclusões que aqui se sintetizam.

Os participantes do estudo expressam que fazem teatro há 6.6 anos e integram os respetivos grupos há 3.5 anos, o que revela uma experiência teatral longa e continuada. Este aspecto é relevante e segue a linha da relevância dada na literatura à continuidade das experiências da participação, em geral, e nestas práticas, em particular, como um aspecto que diferencia as práticas artísticas comunitárias e sustenta as suas eventuais potencialidades (Campos, Costa, & Menezes, 1993; Cruz, 2015, 2019; Katzmaier, 2018; Sprinthall, 1991; Suess, 2006).

No que se refere às motivações pessoais para a criação dos/as artistas não profissionais envolvidos nas práticas artísticas comunitárias, estas parecem estar relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social, assim como o desenvolvimento da técnica teatral e, só num terceiro nível, com o desenvolvimento sociopolítico. Ou seja, o principal motor parece ser a ideia de evolução e satisfação pessoal e social, sublinhando-se a importância dos impactos pessoais e sociais associados ao ato artístico, sendo que

o fazer teatral, com a sua especificidade, surge associado a estas motivações. Só num terceiro nível emergem as preocupações sociopolíticas. No entanto, os/as participantes não deixam de revelar motivações de índole comunitária no movimento que os leva a integrar o grupo, não as associando a política.

As conceções de teatro apresentadas pelos/as artistas não profissionais expressam ambas as perspetivas de forma integrada, embora estejam mais próximos da ideia do “teatro centrado nos problemas reais” do que de um “teatro pelo teatro”. Os aspetos mais relevantes parecem ser o fazer teatral, comparando com o teatro e política, numa relação estreita com o público, e o foco nas questões significativas das comunidades dos grupos. Este último ponto revela um distanciamento relativamente a um pensamento político mais alargado que reflita sobre o funcionamento das realidades sociais, associando-o exclusivamente às configurações políticas convencionais, à semelhança do que sucede nas motivações pessoais para a criação.

Quanto às metodologias teatrais, salientam-se a criação coletiva, o teatro físico/movimento e a pesquisa a partir das comunidades, em contraponto com o teatro do oprimido e de rua, sendo o texto dramático e a pesquisa a partir das histórias pessoais, consideradas soluções intermédias. Estas opções sugerem a centralidade da experimentação, da ação, do fazer com o corpo, dos temas ligados às comunidades em detrimento dos individuais, assim como de elementos artísticos que se suportam no criar em conjunto (Hough & Hough, 2012; Motos-Teruel & Alfonso-Benlliure, 2020; Oddey, 1994).

No contexto do conceito de qualidade da participação cultural e artística, emergem elementos inerentes aos processos criativos abertos e plurais – como diálogo, escuta, pluralismo, reflexão, compromisso, ação e visão integrada do processo –, assim como ao da tomada de decisão partilhada – que remete para responsabilidades conjuntas e para a negociação, numa relação horizontal com os/as artistas profissionais. A orientação destas duas dimensões é no sentido de valorizar e vivenciar a componente processual da criação. No entanto, emerge ainda uma dimensão mais orientada para o resultado artístico final, o espetáculo, visto como o foco da experiência criativa.

Os participantes sublinham, ainda, a relevância da existência de um ambiente positivo para a criação, estimulado numa fase inicial pelos artistas profissionais, como destacado pela literatura (Johnson & O'Neill, 1991). Este ambiente passa por aspetos como o desenvolvimento da confiança, criatividade, experimentação e o apoio perante tarefas desafiantes no decorrer dos processos criativos.

São, ainda, apresentados como espaços privilegiados para a criação os centros sociais e comunitários e de apresentação os centros culturais e teatros. Este aspeto sublinha a necessidade de se alargar a conceção de cultura destas estruturas, perspetivando o seu funcionamento de forma integrada e com preocupações transversais relativamente ao acesso das populações às mesmas. Destaca-se ainda que os espaços abertos, como ruas e praças, são também utilizados nos processos criativos, o que parece ir no sentido do que a literatura desta área destaca (Erven, 2001; Scher, 2015). No entanto, não se verifica o mesmo quanto às apresentações remetendo, eventualmente, para uma determinada ideia institucionalizada das formas e lugares para as apresentações públicas, nomeadamente, no contexto português.

No que concerne aos efeitos percebidos, as respostas sugerem que a participação cívica e política e a cultural e artística se influenciam mutuamente, ou seja, o desenvolvimento de uma tem uma relação incontornável com a outra. Destaca-se, após a integração nos grupos de teatro, uma maior participação em ações culturais e artísticas e formativas e educativas, seguidas, de forma menos intensa, das ações cívicas e sociais e da integração em órgãos sociais associativos.

Os efeitos percebidos globais após a integração nos grupos de teatro remetem, essencialmente, para a dimensão pessoal e grupal e, num segundo momento, para a comunitária e institucional. Ou seja, segundo a sua perceção dos/as participantes, os efeitos associados à prática teatral parecem desenvolver-se com maior intensidade na esfera pessoal, associada à grupal, e com menor intensidade na dimensão comunitária (e.g., organização e participação em atividades diversas na comunidade), particularmente na institucional. Nesta linha, o reconhecimento do potencial da ação do grupo de teatro parece ficar ligado à vivência pessoal, grupal e comunitária, tendo dificuldades em dialogar com estruturas mais rígidas e formais.

Finalmente, salienta-se a relevância de processos e resultados associados à qualidade da participação cultural e artística para se perceber os potenciais impactos das práticas artísticas comunitárias, nomeadamente nas concepções de teatro desenvolvidas, no ambiente positivo para a criação e nos efeitos percebidos pessoais e grupais e na participação cívica e política.

4.6. Em conclusão a este capítulo

Este capítulo sintetizou a análise dos resultados dos três estudos realizados nesta investigação numa sequência lógica, de acordo com a sucessão cronológica dos mesmos, procurando potenciar a forma como se foram informando. A apresentação dos estudos tentou revelar a forma como estes foram integrados ao longo do seu processo de construção, partindo-se de um primeiro estudo exploratório neste campo em Portugal que, por sua vez, informou um estudo qualitativo em Portugal e no Brasil. Finalizou-se com o estudo quantitativo que permitiu a ampliação dos/as participantes envolvidos/as e se dirigiu, novamente, ao contexto português como o estudo inicial. Esta sequência permitiu experimentar abordagens, alargá-las a contextos muito distintos e, finalmente, ampliá-las.

Os estudos apresentados revelam um mapeamento invulgar das práticas artísticas comunitárias, principalmente em Portugal, identificando as principais potencialidades e fragilidades dos processos criativos e estabelecendo possíveis ligações com a participação cívica e política. Considerando as tensões específicas desta área e a literatura desenvolvida na mesma, estes estudos são um contributo relevante na identificação de como se desenvolvem os processos nas práticas artísticas comunitárias, para além de uma abordagem descritiva, assim como nas correlações estabelecidas entre a participação cultural e artística de não profissionais e a sua participação cívica e política. Podem afirmar-se, ainda, como um potencial concreto, particularmente pelo recurso a métodos mistos, no contexto ibero americano, considerando que a maior parte da literatura desta área é de origem anglo-saxónica, não espelhando a real expressão destas práticas. Por fim, destaca-se a construção, neste campo, de um instrumento quantitativo com características psicométricas satisfatórias, que permite compreender

melhor a relação entre as práticas artísticas comunitárias e a participação cívica e política. O questionário deverá ser objeto de novos desenvolvimentos noutros contextos e com outras populações, mas constitui, no entanto, um passo relevante numa abordagem a uma área com clara escassez de explorações semelhantes.

Apesar da necessidade destes estudos serem complementados, por exemplo, com estudos longitudinais (Duncombe, 2016; Winchester, 2014), os seus resultados podem potenciar o desenvolvimento de pontos de situação nos grupos de teatro, ajustando as suas micropolíticas, assim como melhorar os processos de acompanhamento das entidades financiadoras neste campo, e a definição e melhoria de políticas públicas nos dois países.



Cia. Marginal
Eles não usam tênis Naique
@Mairea Segui Buenaventura

IV REFLEXÕES FINAIS

(ato de apresentar - levar à cena, o encontro com o público, a concretização do objeto artístico)

O teatro tem o potencial para se tornar um tipo de “espaço de investigação/pesquisa” para/da a democracia, um espaço onde as pessoas são encorajadas não apenas a observar, mas a serem críticas, ativas e responsáveis pelo que está a acontecer (Burzynska & Malzacher, 2017, p. 57)

Não embarco na ideia do fim da História. Nos anos 80 e 90, o pós-modernismo foi a versão cultural do neoliberalismo. Nós aprendemos a criar em cima de um tripé: a estética (a busca da beleza), a técnica (a oficina da arte, o saber fazer) e a ética (não há criação fora de um contexto comunitário). Se faltar um dos pés, o tripé cai. O que realiza fisicamente uma obra é a sua partilha. O que o pós-modernismo nos vem dizer é que essa parte da ética não interessa para nada, não há compromisso. Que, na arte, pode haver neutralidade, pode não haver relação com uma comunidade. É mentira. Há sempre um compromisso. Mesmo que o compromisso seja afixar um não-compromisso. Entrevista ao Jornal Expresso, 2018 – José Mário Branco

É chegado o momento da apresentação final. Finalmente a expressão pública de um processo de construção coletiva, o encontro com o público – eis o espetáculo.

Perspetivando a construção desta tese como um exercício próximo de um processo de criação artística e, mais concretamente, de um objeto artístico, este espaço de reflexões finais assume-se como o momento prévio à primeira apresentação pública. Tenta-se aqui dar conta de todo o trajeto da investigação numa relação de produção orientada para o outro - o público, futuros/as leitores/as, no caso concreto. As reflexões finais, de forma particular, expressam síntese, integração e partilha do conhecimento desenvolvido, tornando-o passível de descodificação e reinterpretação. Assim, procura-se revelar de forma pertinente as principais fases e desafios da investigação, num exercício que se procura coerente, articulado, contínuo e em construção permanente. Este exercício, que não foi nomeado de conclusões intencionalmente para se evitar o risco de se fazerem atribuições rígidas e definitivas, é complementado pela reinterpretação dos/as recetores/as. Ou seja, o olhar das/os leitoras/es é entendido como mais um dos elementos a considerar na construção destas reflexões, sublinhando-se a ideia de que a receção implica não apenas consumo, mas também produção, e excluindo uma lógica de divisão entre produção/criação e receção (Chartier, 1988; Eco, 2016). Neste sentido, esta tese pode ser vista como uma obra aberta, enquanto objeto particular que se constitui

como uma proposta para viver num mundo partilhado (Eco, 2009).

Tal como na criação artística, este espaço emerge dos ensaios anteriores que pesquisaram, desvelaram e afinaram focos e detalhes e permitiram a repetição, procedimento essencial à descoberta, a tomada de perspetiva e a sedimentação do conhecimento. São reflexões que procuram um equilíbrio, muitas vezes instável, entre teoria e empiria, a literatura diversa que confluíu neste campo e as ideias que a questionam e/ou consolidam, decorrentes da análise depurada das experiências das/os distintas/os protagonistas desta investigação.

A produção destas reflexões baseia-se na convocação integrada de diversos saberes, permitindo leituras dos dados encontrados que privilegiam as premissas do pensamento complexo (Morin, 1990) e uma visão assente nas “culturas híbridas”, potenciadoras da diluição de fronteiras entre áreas disciplinares (Canclini, 2003). A imagem do funcionamento dos processos de construção do conhecimento pela qual aqui se opta é mais próxima da imagem de um “cristal”, a partir do qual se criam reflexos diversos que remetem para discursos alternativos aos hegemónicos (Richardson & St. Pierre, 2005). O facto desta investigação se realizar no contexto de um programa doutoral em ciências da educação constituiu-se, por si só, como um terreno arejado para uma abordagem aberta, crítica e problematizadora, aceitando-se as zonas de fronteira como fundamentais para a evolução do conhecimento numa postura consistente de valorização da dialogicidade e transversalidade (Freire, 1970/1987).

Voltando ao primeiro dia de ensaios do processo de construção desta investigação, há cerca de 4 anos atrás, um dos seus principais objetivos passava por aprofundar, questionar e consolidar as relações entre os corpos teóricos da educação, da arte, em particular do teatro, e da participação cívica e política. Esta intenção baseava-se na motivação de contribuir para a produção de conhecimento neste campo, que se apresentava com um panorama investigativo disperso e pouco acessível em Portugal e, de forma mais alargada, no contexto ibero-americano. A maioria dos estudos acessíveis remetia para uma abordagem descritiva e reflexiva, com espaço reduzido para as vozes das/os artistas não profissionais, sendo praticamente inexistentes os

estudos longitudinais e as abordagens que contemplassem as dimensões quantitativa e qualitativa. Para além disso, a literatura vinculava-se a áreas disciplinares específicas polarizando a abordagem da problemática em estudo, ao invés de integrar os distintos contributos sobre uma mesma realidade, enriquecendo, potencialmente, a produção de conhecimento.

No entanto, a realidade investigativa contrastava com uma prática intensa e em clara expansão, em diferentes pontos da geografia mundial, em especial nos dois países abordados nesta investigação. Note-se que estas práticas aconteciam num duplo sentido, ou seja, a criação artística convocava elementos participativos nos seus processos, assim como a educação e a intervenção comunitária e social recorriam às linguagens artísticas como alternativa às suas abordagens tradicionais. Este cenário teve, naturalmente, uma evolução nos últimos 4 anos, vivendo no presente, a prática e a produção de investigação, realidades distintas. A este propósito destaca-se a existência de mais investigação, sendo esta mais diversa e acessível, assim como de práticas, também elas diversas e intensas, que têm procurado reagir, em formas variadas, às realidades sociais que vivem, particularmente no presente, um momento de aceleração nos processos de mudança.

Esta investigação foi motivada pela minha experiência profissional neste campo, relativa aos últimos anos e construída com base na relação com distintos/as e estimulantes protagonistas e contextos, bem como por uma forte necessidade de reflexão sobre a ação desenvolvida. Com a identificação de alguns elementos recorrentes nestas práticas, com potencial problematizador, urgia uma reflexão mais informada e uma estruturação dos mesmos. Para isso, tornava-se necessário o aprofundamento da pesquisa, no sentido de uma evolução e melhoria desejadas. A construção desta investigação teve um papel decisivo na transição de um “eu” profissional orientado pelo “ou”, para um “eu” profissional alicerçado no “e”. Foi, assim, afastada uma visão de opção única reduzida a um papel, consolidando-se a integração dos vários papéis, consequência dos percursos profissionais enquanto psicólogo, artista, programador cultural, professor e investigador.

Ao voltar atrás, para olhar o que é o presente desta investigação, é importante salientar que ao longo da mesma foram ativados contributos da dimensão cultural das

práticas artísticas comunitárias, assentes em conceitos inerentes às políticas culturais e processos de democratização e democracia cultural (Barbieri, 2018; Caune, 1999; Goldbard, 2006; Lopes, 2009). A estes contributos associaram-se os inerentes à dimensão artística, nomeadamente da: arte comunitária (Congdon & Blandy, 2003; Koopman, 2007; Lacarrieu, 2008; Matarasso, 2019; Nardone, 2010; Palacios, 2009; Suess, 2006; Wortman, 2001, 2005), arte participativa (Bishop, 2012; Erven, 2001; Matarasso, 2013), arte socialmente engajada (Helguera, 2011), arte contextual (Ardenne, 2002; Świdziński, 1976), estética relacional (Bourriaud, 2009), assim como o *ativismo* (Duncombe, 2016; Raposo, 2015) e a “arte em comum” (Oliveira, 2017; Otte & Gielen, 2019). Esta dimensão mobilizou, particularmente, as perspetivas sociais e políticas do teatro como o: teatro social (Bernardi, 2004; Chafirovitch, 2016; Pontremoli, 2005), teatro do oprimido (Boal, 1977, 1995, 2009a), teatro educação (Bezelga, 2012; Heathcote, 1980; Koudela, 1980/1984; Slade, 1954; Somers, 1996; Way, 1967), teatro comunitário (Bidegain, 2007; Nogueira, 2008, 2015; Scher, 2015) e teatro aplicado (Coutinho, 2010; Nicholson, 2005; Prentki, 2009; Prentki & Preston, 2009; Taylor, 2003). Foram, ainda, mobilizadas as referências teatrais da Antiga Grécia, do teatro épico desenvolvido por Meyerhold (1969), Piscator (1967, 1968) e Brecht (1957/1964), do teatro pós-moderno e pós-dramático (Pavis, 2014/2017), do *devising theatre* (Oddey, 1994), e da *performance, happening* e *work in progress* (Carlson, 2015; Conquergood, 1986; Goldberg, 2001; Schininà, 2004; Turner, 1982). Finalmente, sublinha-se a (re) convocação das ações de Grotowski (1975), as práticas ritualísticas e as abordagens do teatro e *performance*, com enfoque na troca e no encontro e na interculturalidade e intersubjetividade (Barba, 1994; Brook, 1977).

As visões anteriores cruzaram-se com as abordagens da pedagogia crítica (Giroux, 2008, 2010) e engajada (hooks, 2019; Mohanty, 1994), pedagogia do oprimido (Freire, 1987), educação popular (Stoer & Dale, 1999), animação sociocultural (Caride, Martins, & Vieites, 2000) e teatral (Ventosa, 1993; Úcar, 2000), assim como com as propostas da educação informal e não formal (Imaginario, 2007; Trilla et al., 2003) e da intervenção e educação comunitária (Dalton, Elias & Wandersman, 2001; Menezes, 2007; Rappaport, 1981; Vidal, 1996). Este cruzamento permitiu identificar elementos comuns nas distintas abordagens disciplinares abrindo-se caminho para perspetivar

o teatro como uma prática artística eminentemente comunitária, bem como para uma proposta de atualização da definição de práticas artísticas comunitárias. Por outro lado, a abordagem ao conceito de participação permitiu aprofundar as relações estabelecidas entre as práticas artísticas comunitárias, na sua dimensão cultural e artística, e a participação nas esferas cívica e política, concretizando-se, assim, um dos objetivos desta investigação.

As reflexões finais apontam para algumas especificidades dos dois contextos envolvidos nesta investigação, procurando sublinhar essas diferenças e em nenhum momento comparar realidades incomparáveis, porque distintas do ponto de vista cultural, social, político e educativo, com inevitáveis reflexos nas práticas desenvolvidas. Os percursos históricos e políticos dos dois países, assim como a criação artística e a definição de políticas culturais desenharam-se diferentemente, embora com alguns pontos que se tocam, com particular destaque para impactos decorrentes de acontecimentos nos anos em que decorreu esta investigação. Destaca-se que este processo investigativo se desenvolveu em Portugal num período de transição de uma crise profunda e no fim de um resgate financeiro para um momento de crescimento, coincidente com um governo suportado por vários partidos de esquerda. No Brasil, o mesmo período coincide com o fim do governo do Partido dos Trabalhadores e a posterior eleição de Jair Bolsonaro. Estes aspetos relativos a macro cenários estão intimamente ligados à forma como estas práticas se têm vindo a desenvolver nos dois contextos, aportando consequências e circunstâncias concretas à vida das/os protagonistas das mesmas e à sua relação com o fazer teatral. Sublinha-se que a maior parte das/os artistas não profissionais envolvidos/as nesta investigação, em particular nos estudos qualitativos, se encontram numa situação continuada e persistente de desigualdade social. Para além disso, a possibilidade de ampliação do número de grupos de teatro e participantes envolvidos na investigação em Portugal, muito por causa do estudo quantitativo, número que é claramente superior ao do Brasil, sublinha a impossibilidade e desadequação de um exercício comparativo que pudesse, eventualmente, ter algum sentido.

Para além do referido, o ano 2020, em que se concretiza a fase final deste processo investigativo e a produção destas reflexões acontece num momento atípico

da nossa história coletiva caracterizada pela pandemia do COVID-19. Muito do que se possa dizer a este respeito é ainda prematuro e especulativo, sendo certo, no entanto, que o espaço concreto de relação com o outro, o espaço coletivo com as características como as conhecíamos até então, foi e está a ser fortemente colocado em questão com inevitáveis consequências para as práticas artísticas comunitárias¹. Tal implica dizer que a construção deste projeto de investigação, a revisão de literatura transversal a todo o processo, a recolha de dados e a sua análise aconteceram num momento anterior às mudanças aceleradas e ainda pouco definidas que ocorrem, atualmente, nas organizações sociais e políticas. Esta produção de reflexões finais é, assim, contaminada por um momento particular de grande indefinição que tem atingido fortemente a criação artística e, especificamente, as práticas artísticas comunitárias.

O presente é caracterizado por tentativas de redefinição da forma como estas práticas se desenvolviam em diálogo com as novas formas relacionais produzidas em reação, nomeadamente, às regras definidas pela saúde pública. Considerando a velocidade acelerada com que alterações com implicações futuras decisivas estão a ser implementadas, inclusive com pouca ou nenhuma discussão pública, espera-se que as considerações aqui apresentadas possam constituir-se como mais um contributo à reflexão e ação nesta área, devendo ser, necessariamente, contextualizadas nas suas circunstâncias de criação. A presente realidade, de vivência de uma pandemia torna este exercício integrador e reflexivo ainda mais complexo, mas, por outro lado, mais estimulante se o foco for direcionado para o devir, enquanto desejo, mudança e processo em que tanto quem se transforma como aquilo em que se transforma mudam (Deleuze & Guattari, 1997).

Sintetizando, estas reflexões finais espelham a complexidade dos três grandes desafios desta investigação baseadas num confronto construtivo, mas exigente, entre: arte, educação e participação cívica e política; as metodologias qualitativa e quantitativa; e as experiências em contextos culturalmente distintos – Brasil e Portugal. Estes desafios

¹ A este respeito salienta-se que na sua generalidade os projetos, grupos e coletivos que desenvolvem práticas artísticas comunitárias em Portugal e no Brasil, com o qual o investigador tem mantido contacto, se encontram com a sua atividade reduzida ao mínimo ou mesmo totalmente parados. A este aspeto acrescenta-se que a possibilidade da sua reativação é, para a maioria, uma ideia remota ou inviável no presente momento.

desenharam-se com base nos dois grandes objetivos da investigação: a identificação das potencialidades e fragilidades dos processos de criação teatral no âmbito das práticas artísticas comunitárias e a ligação destas à participação cívica e política. Toda a investigação se alicerçou numa procura constante e transversal de produção de considerações que concorressem para estes objetivos, tendo nesse percurso existido a abertura necessária aos ajustes metodológicos exigidos, às discussões e pesquisas teóricas que se impuseram e à integração do inesperado e imprevisto, tal como acontece num processo de criação artística. É com base nestes pressupostos que as reflexões que se seguem são produzidas, estruturando-se em quatro núcleos:

1. Elementos definidores das práticas artísticas comunitárias
2. Qualidade da participação cultural e artística
3. Concepções de teatro e suas dimensões
4. Relação entre práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política

No entanto, antes de avançar nesse sentido, é relevante acrescentar que numa procura de coerência entre o objeto de estudo, nomeadamente pela centralidade do conceito de participação, e as opções metodológicas desenvolvidas, estas reflexões são produzidas em coautoria². O que implica dizer que as considerações preliminares referentes aos estudos 1 e 2 foram devolvidas a participantes dos mesmos para a sua análise e respetivos comentários, dos quais se integram excertos neste espaço reflexivo. Nesta linha, este procedimento, que permitiu a produção de uma resignificação dos dados, é convocado procurando-se, desta forma, o que Correia (1998) considera como:

uma prática do singular de interpretação envolvendo intérprete e interpretante numa intersubjectividade em busca de um acordo que não envolve prioritariamente a comunidade legítima dos intérpretes (a comunidade científica), a praxeologia da tradução subentende um tradutor capaz e recriar, capaz de inventar uma linguagem que, não seja apenas suas, mas que

² Ao contrário do que sucedeu nos artigos que integram o capítulo da Empiria desta tese, as/os autoras/es dos comentários às considerações preliminares dos estudos 1 e 2 são aqui identificadas/os. Esta opção tem a intenção de garantir a coautoria da produção destas reflexões finais, diferenciando-se do processo anterior, uma vez que o posicionamento das/os participantes se refere às considerações dos estudos e não diretamente às realidades inerentes às práticas artísticas comunitárias e grupos com os quais se relacionam. Neste último caso, poderiam ter-se levantado questões problemáticas imprevisíveis que foram evitadas pelo anonimato e confidencialidade, garantida no momento de apresentação da proposta de colaboração às/aos participantes nos diversos estudos.

realize também um entendimento entre linguagens diferentes, isto é, um tradutor que seja capaz de, ao assimilar, elementos estranhos, desenvolver o seu próprio sistema linguístico (p. 187).

1. Elementos definidores das práticas artísticas comunitárias

Os resultados desta investigação apontam no sentido de um fazer teatral que se define com e pelo funcionamento grupal, remetendo para características fundamentais associadas à conceção de práticas artísticas comunitárias. Estas características, na sua maioria, coincidem com o que é apresentado na literatura neste campo (Bezelga, 2012; Boehm & Boehm, 2003; Conrad, 2004; Cohen-Cruz, 2005; Cruz, 2015, 2019, 2021; Cruz, Bezelga, & Aguiar, 2019; Cruz, Bezelga, & Rodrigues, 2017; Cruz et al., 2020; Duncombe, 2016; Erven, 2001; Gielen, 2015; Kester, 2011; Marceau & Gendron-Langevin, 2015; Matarasso, 2013, 2019; Nogueira, 2008; Oddey, 1994; Palacios, 2009; Prentki & Preston, 2009; Ramos & Sanz, 2010; Raposo, 2015; Scher, 2015; Sloman, 2012). No entanto, existem algumas características que emergiram como diferenciadoras na investigação, ou foram formuladas de outra forma, sendo globalmente sintetizadas da seguinte forma:

- criação baseada no “fazer juntos/as” e na relação horizontal entre artistas profissionais e não profissionais. Durante os quatro anos, no caso de alguns/mas participantes mais novos/as, verificou-se um processo de transição para a profissionalização, particularmente no contexto brasileiro, acontecendo o mesmo relativamente à realidade dos grupos;
- processos de criação coletiva e experimentação artística que se afastam de uma visão baseada em relações verticais, associada a conceções do fazer teatral mais convencionais. No entanto, é de salientar que no campo da criação teatral têm-se operado mudanças muito significativas no âmbito dos padrões de relações estabelecidas entre os/as distintos/as protagonistas, sendo a horizontalidade um elemento atualmente mais presente;
- criação e seleção dos temas a tratar, assim como a presença de outras negociações e tomadas de decisão partilhadas no contexto do grupo;

- ligação da criação ao território e contexto sociopolítico das/os participantes e grupos;
- criação que integra fazer artístico e preocupações com as realidades sociais e comunitárias dos elementos dos grupos, independentemente das metodologias teatrais convocadas. As práticas artísticas comunitárias integram contributos artísticos (e.g., primazia do trabalho de desmecanização do corpo, *embodiment*, associado ao teatro físico e movimento, *performance* e pesquisa a partir de histórias da comunidade não centradas, apenas, em histórias individuais), educativos e comunitários (e.g., educação popular, animação sociocultural e educação não formal);
- impossibilidade de prever como se irá desenvolver o processo criativo e o seu momento final;
- cruzamento de linguagens artísticas e estéticas diversas no contexto dos grupos;
- valorização da diversidade de pessoas que integram grupo e afastamento de uma ideia redutora de espaço privilegiado para a inclusão social, aproximando-se mais de uma vivência comunitária e de experimentação artística;

Definiria a prática artística comunitária como a prática do corpo individual no todo, que é um corpo também, onde se explora do nada, tomando como ponto de partida a voz expressa de cada ser vivo que nela se cruze, questionando-se a si própria e ao outro, dando lugar a quem somos como comunidade, um todo. Vicente Gil

O coletivo Bonobando tem como premissas exercitar um espaço de horizontalidade nos seus processos de construção e criação artística. Diante disto, partíamos de um desejo individual para entender o tema que queríamos falar enquanto coletivo e este era pensado, discutido e trabalhado coletivamente. Então não era possível num primeiro momento entender o resultado da junção dessas diversas vozes, dessas diversas vivências. Estávamos todos num mesmo barco buscando a todo o momento escutar todos os nossos desejos enquanto artistas. Acordando juntos, decidindo juntos, errando juntos e acertando juntos. Hugo Bernardo.

2. Qualidade da participação cultural e artística

Nesta investigação foram identificados, nos grupos teatrais, elementos fundamentais associados à qualidade da participação cultural e artística que permitem a concretização dos princípios inerentes às práticas artísticas comunitárias. Ou seja, não basta participar, tal não é garantia de uma participação positiva, existindo inclusive estudos que indicam consequências negativas relacionadas com estas práticas, tais como, por exemplo, a reprodução da dominação estética (Prentki, 2009; Suess, 2006; Wald, 2009), a romantização destas práticas reduzindo-as a uma visão essencialista (Wald, 2009) e tendências de instrumentalização das mesmas (Cruz, 2019; Roitter, 2009). A este respeito sinalizam-se os paradoxos que o conceito de participação encerra podendo, inclusivamente, contribuir para manter e reforçar poderes instalados e funcionar como “panaceia” dos problemas atuais, transformando-se, assim, numa narrativa “sobre” e não uma prática “com” limitando a sua potência democrática (Miessen, 2010; Weizman, 2014). É, assim, necessário que a participação seja efetiva e reúna condições para que estas práticas encerrem possibilidades de serem percebidas como eficazes e satisfatórias do ponto de vista do desenvolvimento pessoal, social, artístico e sociopolítico. Estas são, aliás, as principais motivações pessoais apresentadas por quem participa e que são relevantes para a definição desta qualidade. Neste sentido, é necessário que se gere um ambiente de criação com elementos de qualidade que passam por distintos aspetos, a saber:

- presença de elementos criativos e organizacionais nos processos, em profunda ligação, sendo difícil distingui-los no âmbito da criação artística comunitária. Tentar fazê-lo poderia passar por assumir uma estrutura de criação artística profissional convencional assente em princípios distintos. O que quer dizer que aspetos relacionados com a organização e funcionamento dos grupos (e.g., responsabilidades e compromissos; continuidade da atividade do grupo; confiança; retaguarda institucional; sustentabilidade financeira; disponibilidade de tempo para o grupo; dimensão do grupo; entrada de novos elementos) estão conectados e interferem no momento da criação (e.g., personalidades e referências distintas; existência de conflitos e processos da sua resolução;

trabalho a partir da memória; presença da escuta, cuidado, flexibilidade, diálogo, generosidade enquanto pontos essenciais na criação coletiva) e vice-versa;

- existência de continuidade, considerando a média elevada de anos de integração no mesmo grupo. No entanto, este aspeto, segundo o estudo quantitativo, não se apresenta como determinante nos efeitos positivos percebidos associados às práticas artísticas comunitárias. Os efeitos são associados mais à qualidade da participação cultural e artística do que ao tempo de participação nos grupos de teatro. Acrescenta-se que apesar de em alguns momentos existir intermitência na ação dos grupos parece, mesmo assim, manter-se um sentido de ligação ao trabalho desenvolvido e às pessoas com quem se faz teatro.
- valorização da dimensão processual em detrimento do resultado final, não deixando de existir uma visão integrada, o que significa que apesar da orientação para o resultado artístico poder ser menos relevante do que o percurso feito na sua construção, este é um elemento a considerar como essencial na criação, permitindo, por exemplo, o confronto com o público, nomeadamente na desconstrução de perceções cristalizadas sobre indivíduos e comunidades, ou seja, processos e resultados emergem como dimensões relevantes da qualidade da participação cultural e artística;
- a presença e estímulo da pluralidade e reflexão, ou seja, os grupos teatrais são compostos por pessoas diversas com distintas opiniões, percursos, experiências e estéticas, constituindo-se como espaços de disputa, divergência, conflito cognitivo e com oportunidades de reflexão sobre estes (Coimbra, 1991; Sprinthall, 1980). No exercício reflexivo, parecem ser, igualmente, valorizadas, para além da componente racional, a dimensão emocional e a espontaneidade, como se percebe pela opção por um trabalho centrado no corpo, movimento e improvisação (Arendt, 2001; Bobbio, 1995; Ferreira, 2006b; Walzer, 1995, 2002). Este aspeto parece ser, igualmente, importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e a flexibilização de opinião, num exercício de tomada de perspetiva do outro;

- a presença da tomada de decisão partilhada entre artistas profissionais e não profissionais. Este aspeto espelha uma relação baseada na horizontalidade – apesar de cada elemento assumir um contributo distinto para o processo –, muito relevante para as/os participantes e sublinhada na literatura. A valorização da possibilidade das decisões relativas à criação e ao funcionamento do grupo serem tomadas por todos e nas diferentes fases dos processos, relativamente a distintos aspetos (e.g., dimensão do grupo, financiamento e entrada de novos elementos), e acontecerem de forma discutida e negociada, é fundamental na definição da qualidade da participação cultural e artística. Neste processo é, igualmente, relevante a procura da convergência de opiniões distintas em decisões que não reflitam homogeneidade e olhares únicos, mas, pelo contrário, que integrem a diversidade das opiniões expressas (Trend, 1996);

A prática artística comunitária existe para servir cada um que dela experimente e nesse sentido a voz é dos primeiros passos para isso acontecer, a prática artística que aqui falamos não existe se não houver conversa de ouvido grande, se não existe o debate e o incentivo à questão, estes processos não passarão de um orador que guia um encontro. Aqui, os intervenientes, guiam-se uns aos outros. Vicente Gil

- o envolvimento em questões significativas e concretas da vida quotidiana dos indivíduos (e.g., a vivência da cidade, a exclusão social, a gentrificação, a desigualdade de género e os desafios da intergeracionalidade), destacando-se a sua relevância e a presença da liminaridade (Bourriaud, 2009; Turner, 1982);
- a expressão e negociação de pontos de vista distintos num ambiente de experimentação, confiança, abertura e criatividade traduzem-se num ambiente apoiante, ou seja, positivo para a criação, reforçando o significado pessoal das experiências no contexto dos grupos teatrais (Ferreira, 2006; Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012; Johnson & O'Neill, 1991; Menezes 2003);
- experiências teatrais que permitem a interação social e o equilíbrio entre ação e reflexão (Dewey, 1916; Mead, 1934; Piaget, 1941; Vygotsky, 1967) e que apontam no sentido da aprendizagem transformadora num processo global de

conscientização (Freire, 1970/1987; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1998);

- experiências teatrais que reúnem condições de desafio ótimo, isto é, em que o desafio tem um apoio consistente para ser enfrentado pelas/os artistas não profissionais no decorrer dos processos criativos (Sprinthall, 1991), alicerçados/as na colaboração e na ideia de comunidade (Schoenfeld, 2004). Ao contrário da maioria dos contextos de vida atuais, individualistas e competitivos, que fragilizam a participação, no ambiente proporcionado pelo grupo pode-se experimentar a afirmação do corpo e das ideias com a proteção dada pela representação e com a retaguarda do grupo. Mesmo as apresentações públicas são coletivas, expressando uma comunidade, e não se centram num indivíduo particular;
- a contribuição e integração das diversas vozes, corpos e poéticas são essenciais na construção de dramaturgias coletivas que se situam para além do nível interpretativo (Brown et al., 2011) e da codramaturgia³ (Dupin-Meynard, 2018);
- metodologias teatrais potenciadoras da qualidade da participação (e.g., criação coletiva, teatro físico/movimento, improvisação, *performance*, pesquisa a partir das histórias da comunidade e antropológica) que associam elementos artísticos, educativos e comunitários.

Levaria em conta também as práticas culturais cênicas de cada lugar como elementos teatrais utilizados, fora dos jargões utilizados. Por exemplo, no Bonobando trabalhávamos com o conceito de brincadeira e brincante, que pode facilmente ter um paralelo com a *performance* e o teatro físico, mas que salvo suas especificidades e origem, possuem uma história, características e aspetos que já conhecíamos de antemão de alguma maneira. Thiago Rosa

- as questões instrumentais como o acesso (horários e espaços adequados), assim como a relação com os espaços de criação e apresentação são, também, importantes na definição da qualidade da participação. A este respeito existem

³ Este conceito relaciona-se com o de cocriação e coautoria remetendo, essencialmente, para o reconhecimento do potencial criativo de todos/as os/as envolvidos/as nos processos.

dificuldades de relação com centros culturais e sociais, em contraponto com a criação em ruas, parques e espaços não convencionais. Este ponto remete para a urgência de um questionamento relativamente às políticas culturais e sociais e do acesso de públicos diversos aos espaços culturais e sociais das comunidades.

A garantia de implementação dos elementos inerentes à qualidade da participação cultural e artística, anteriormente elencados, pode afastar os riscos de instrumentalização da criação artística. A ideia da utilização da arte para chegar a um fim, como, por exemplo, abordar temas complexos, descarta a potencialidade da experimentação artística enquanto processo pelo qual se podem desenvolver perspectivas alternativas às realidades sociais, sem uma abordagem necessariamente direta às mesmas. Garantindo a presença dos elementos que integram a qualidade da participação nestas práticas pode-se expandir o potencial criativo, principalmente, se for no sentido da iniciativa e interesse das/os artistas não profissionais e, simultaneamente, do pensamento crítico sobre as realidades (Cruz, 2019; Roitter, 2009). A existência destes elementos parece, igualmente, incontornável no sentido de aumentar o potencial de desenvolvimento do capital cultural dos/as envolvidos/as, fora do contexto da família e da escola. A ação destas práticas traduz-se, assim, em modos de aquisição cultural, em muitos casos, tardia, que implica processos de acumulação, destacando-se que a forma como esta se desenvolve se relaciona com possibilidades de mudança social (Bourdieu, 2010).

Em síntese, a qualidade da participação cultural e artística sustenta-se numa relação de confiança e comunicação fluída, num espaço que é percebido como seguro e que remete para a pertença e comunidade, apesar do desafio que a experimentação artística implica, nomeadamente, com a exposição e desconforto que, muitas vezes, exige. Porém, ao mesmo tempo permite a possibilidade de desenvolver outros olhares sobre questões significativas. Esta ideia remete para uma visão de grupo enquanto um espaço de “ensaio”, uma comunidade temporária e emocional, na qual se pode, exatamente pelas suas idiossincrasias, experimentar uma outra realidade e organização social.

O grupo constitui-se como um ensaio da qualidade participativa e de outras formas de estar em coletivo uma vez que permitiu experienciar que não é necessária uma estrutura hierárquica para que todos fiquem satisfeitos com o processo e com o seu resultado final, contrariando a maioria dos sistemas sociais que se baseiam nela. Cátia Oliveira

A este respeito pode-se colocar a questão de que vários dos elementos apontados na definição da qualidade de participação cultural e artística podem ser encontrados noutros funcionamentos de grupo que não recorram, necessariamente, às linguagens artísticas – como aliás sugere a correlação entre as dimensões da qualidade de participação cultural e artística e as dimensões da qualidade das experiências de participação (no grupo de teatro). Ora, as práticas artísticas comunitárias propõem uma linguagem que não é a quotidiana trazendo, desta forma, o risco e desafio inerentes, que exigem a flexibilidade potenciada pelo trabalho de corpo, de produção do sensível e de poética. Ou seja, o facto da maior parte das/os integrantes dos grupos não estarem familiarizados/as com a proposta de trabalho artístico coloca-os em igualdade de circunstâncias para arriscar nesta experimentação, descobrindo outras formas de produzir conhecimento, de relação consigo e com o outro. É esta diferenciação que permite perspetivar o desenvolvimento estético como uma das dimensões do desenvolvimento humano integrado, perspetivando-o como uma alternativa às propostas, por exemplo, do sistema de educação formal, mais orientado para a tarefa, pouco questionador e que desvaloriza, muitas vezes, o pensamento crítico. Neste sentido, as premissas da educação não formal, assim como os princípios do “aprender a fazer” e do “aprender na ação” (Freinet, 1975), são mobilizadas no contexto das práticas artísticas comunitárias atentando para que o fazer artístico, com as suas especificidades, não seja desvalorizado neste processo.

3. Concepções de teatro e suas dimensões

As concepções de teatro estão relacionadas com a qualidade da participação cultural e artística nas práticas artísticas comunitárias. No entanto, relativamente a esta dimensão existem algumas discrepâncias nos resultados que importa serem traduzidas nestas reflexões finais. Nos vários estudos, as concepções de teatro associam a dimensão

política e artística, sublinhando-se o potencial de desenvolvimento do pensamento crítico e de mudança social destas práticas. Estas ideias de teatro afastam-se da premissa exclusiva do “teatro pelo teatro”, aproximando-se de elementos relacionados com o teatro na Antiga Grécia, por exemplo, que expressava um carácter eminentemente comunitário. Para além disso, são concepções que revelam influências do teatro épico que propõe a tomada de decisões e o desenvolvimento de conhecimentos e argumentos alicerçado na ideia de que um indivíduo se transforma ao mesmo tempo que transforma, sublinhando a função social e política do teatro (Brecht, 1957/1964; Piscator, 1968).

Com base nestes resultados sugere-se que o envolvimento nas práticas artísticas comunitárias, nomeadamente com recurso à linguagem teatral e garantindo-se a presença dos elementos de qualidade de participação, estimula o desenvolvimento de concepções de teatro que valorizam a dimensão política, ou seja, atentas à análise e discussão das realidades onde se integram os grupos e com preocupações de transformação social, com destaque para as questões das desigualdades sociais, que são encaradas de forma heterogénea, sem prejuízo das abordagens estéticas. Para esta reflexão contribui a ausência ou escassez de experiências anteriores de envolvimento na criação teatral das/os participantes na investigação. Esta linha reflexiva ganha força quando fundamentada com base nos dados relativos aos grupos brasileiros, facto para o qual podem existir várias explicações. Desde logo, estes grupos são mais homogéneos na sua constituição sendo formados, essencialmente, por jovens negros/as, muitos deles/as, a viverem nas periferias.

A este aspeto associa-se o acesso de grande parte dos elementos dos grupos à universidade, no contexto das políticas públicas educativas dos governos de Lula da Silva, que permitiu a tomada de consciência sobre a possibilidade de ocupação de outros espaços na cidade, até então, distantes simbólica e concretamente. Esta oportunidade para desenvolver a expressão, afirmação e realização destes/as jovens está ligada a um movimento de politização generalizado, onde se destacam a renovação e reforço dos movimentos negros brasileiros, dos elementos destes grupos contaminando, inevitavelmente, a concepção que têm de teatro⁴. Para além disso, as políticas públicas

⁴ A este respeito regista-se uma maior visibilidade do teatro negro brasileiro (Peixoto, 2017) que pode não

sociais e culturais que surgiram no mesmo período de governação do Partido dos Trabalhadores direcionaram-se para uma população alvo de fortes desigualdades sociais, proporcionando condições instrumentais para a criação e manutenção destes grupos. É este percurso que permite que, no presente, num contexto político de grande adversidade, a ação destes grupos se mantenha e se assuma como um ato de resistência.

Na sequência desta influência, as conceções apresentadas revelam preocupações com o acesso à oferta cultural de pessoas excluídas da mesma, assim como aos modos de produção artística, gerando-se, por exemplo, a oportunidade real de ser artista profissional, independentemente da origem socioeconómica. Estes casos revelam que elementos de políticas públicas sociais, educativas e culturais parecem ter atuado de forma integrada permitindo não só uma perspetiva de democratização cultural, mas também de democracia cultural. Neste sentido, é importante destacar que alguns dos elementos dos grupos envolvidos nesta investigação fizeram e fazem estudos superiores na área das artes, seguindo alguns deles um percurso de profissionalização e de dinamização de grupos teatrais nas comunidades de onde são oriundos.

Estes casos contrariam, ainda, a ideia de que populações alvo de desigualdades sociais não têm a capacidade para serem artistas, perpetuando uma visão de cultura de elite e a desvalorização da cultura popular. Pelo contrário, o que se demonstra é a construção de possibilidades de estéticas periféricas estabelecerem diálogo com as que são as estéticas propostas pelas universidades e circuitos culturais legitimados, num fluxo de mútuas influências, sem que para isso sejam invisibilizadas, mas, ao invés, se reforcem. Esta situação concretiza o questionamento de uma visão estanque hierarquizada de tipos de cultura (Bakhtin, 1987; Ginzburg, 2002; Marques, 2015), valorizando-se, antes, as zonas de fronteira entre a cultura erudita, popular e de massas enquanto espaços privilegiados geradores de fusões culturais (Bakhtin, 1987). No entanto, é importante considerar que, nos casos referidos, tal parece ter sido possível pela existência de uma estrutura definida por políticas públicas que criaram condições para tal e não como algo que deva ser associado perigosamente, em exclusivo, ao mérito pessoal.

Nos grupos portugueses, as concepções de teatro que remetem para uma ideia de resistência e sublinhem a dimensão política do teatro estão menos presentes, tendendo-se, principalmente no estudo quantitativo, a associar o teatro a elementos comunitários e afastando-se, aparentemente, de uma visão política. A palavra política associada ao teatro parece ser rejeitada em detrimento de comunidade, problema ou transformação social, o que reflete uma normalização de determinadas narrativas em detrimento de outras. O mesmo acontece quando se abordam as metodologias teatrais convocadas nestas práticas artísticas, afastando-se as/os participantes das abordagens do teatro do oprimido e do teatro de rua, propostas com uma clara conotação política associada. Este aspeto, em particular, pode revelar distintas situações: ou estas metodologias não são referenciadas nas práticas desenvolvidas, mas os seus princípios estão presentes, ou não são realmente mobilizadas. Nos dois casos tal posicionamento pode remeter para uma desvalorização e/ou desconhecimento dos financiadores e de alguns/mas artistas profissionais relativamente a estas metodologias.

O contexto português, do ponto de vista das políticas culturais, foi fortemente influenciado por ações próximas do que aqui se definem como práticas artísticas comunitárias como, por exemplo, as campanhas de dinamização cultural e ação cívica do MFA e o FAOJ, no período pós 25 de Abril⁵. Estas experiências foram abandonadas mais tarde assumindo-se uma perspectiva de políticas culturais centrada na ideia de democratização cultural que tinha como objetivo o acesso de todos a uma cultura que garantisse a excelência artística. Este aspeto, aliado ao facto de os grupos portugueses serem heterogéneos, do ponto de vista geracional, cria uma situação ambígua. Ou seja, se, por um lado, as concepções de teatro dos/as mais novos/as tendem a ter menos em consideração a dimensão política, por outro lado, os/as mais velhos/as têm uma memória do período da revolução associada à expansão da sua participação cultural e artística, que tendem a tentar recuperar nestes grupos, associando-os, ainda, a espaços de convívio, descontração e contacto com o/a outro/a. O afastamento da palavra “política” resultante de uma desconfiança e desinteresse generalizado relativamente às suas configurações

⁵ Estes exemplos, mais desenvolvidos no capítulo “Construção dos Alicerces Teóricos”, pela sua idiossincrasia no contexto nacional e internacional e a pertinência no campo das práticas artísticas comunitárias, careciam de ser, devidamente, resgatados e aprofundados no sentido de uma melhor compreensão e análise do que significaram estas práticas no passado, o que são hoje e o que poderão vir a ser no futuro.

convencionais (Benedicto & Morán, 2002; Galston, 2001; Putnam, 2001) leva a que, embora as respostas tendam para se afastar da dimensão política na concepção de teatro, ao mesmo tempo se aproximem das questões da comunidade e dos seus problemas, como se estas não se tratassem de ações políticas. É de ressaltar que, considerando as dinâmicas de cada comunidade, muitas vezes, existe algum receio de se abordarem determinadas temáticas, encarando o conflito e a diversidade como algo a evitar em comunidade, o que parece remeter para o mito da comunidade perfeita e unida.

(...) existem participantes, sobretudo os mais recentes, que têm receio de tocar em pontos mais sensíveis, sobretudo ligados à crítica social e política, com receio de ferir suscetibilidades políticas. O ser humano é, intrinsecamente, um ser social e político. Estas duas componentes são indissociáveis à natureza humana. Assim, também, e sobretudo, em contexto de arte comunitária, essa discussão tem que existir! Caso contrário, estaríamos a colocar uma venda nos olhos, sob pena de não contribuímos para uma mudança e transformação positivas na nossa comunidade.

Isabel Trindade

Neste sentido é interessante destacar que, principalmente no estudo quantitativo, as motivações pessoais para fazer teatro se centram no desenvolvimento da técnica teatral, pessoal e social e, finalmente, no sociopolítico. Assume-se, assim, o espaço do grupo num primeiro momento como um espaço de criação onde, também, se ensaia a qualidade participativa. Ao mesmo tempo que se afirmam como espaços onde se constroem outras formas de estar em coletivo, os grupos parecem permitir trazer para a criação artística outras estéticas, até então não legitimadas nos espaços culturais convencionais ou tradicionais.

O teatro se reinventou. Ficou claro que o nosso estudo artístico vem nos transformando enquanto pessoa. E, por outro lado, nossas experiências enquanto indivíduo vem cada vez mais invadindo a sala de ensaio. Foram produzidas novas linguagens, um novo fazer teatral. Uma nova maneira de falar de expressar nossas inquietações que não cabia num modelo mais engessado.

Hugo Bernardo

Salienta-se que as concepções de teatro, desenvolvidas no decorrer das práticas artísticas comunitárias, estão relacionadas com a qualidade da participação nos grupos de teatro. Importa, ainda, considerar que as concepções de teatro, com a sua dimensão

política ativada, podem ser, elas próprias, impulsionadoras da participação nos grupos de teatro, recorrendo-se aos resultados que sugerem que a participação cívica e política potencia a participação nos grupos teatrais. Estes resultados vêm na linha do que a literatura refere quanto à potencialidade das experiências sociais e cívicas poderem gerar a participação política (Putnam, 1995), o que poderá também suceder com a participação cultural e artística. Assim, as práticas artísticas comunitárias e as concepções de teatro influenciam-se mutuamente, sendo que a vivência artística dos processos determina o questionamento e reconstrução dessas concepções e estas, numa fase inicial, transformam o modo como se encaram os processos criativos.

Tal como referido, sintetizando, as concepções de teatro veiculadas pelos/as participantes aliam as vertentes política e artística, numa tensão contínua e desejavelmente tensa entre “colapso” e “reconciliação” (Bishop, 2011). Acrescenta-se a este respeito que a dimensão política da arte é inevitável, definindo-se antes da própria arte tentar a negação da existência desta relação (Rancière, 2005). Parecem ser privilegiadas concepções de teatro que expressam esta interação, valorizando-se aspetos como a representação, o proporcionar um momento de prazer ao público, assim como uma abordagem a problemas reais e o contribuir para a transformação social. São concepções que convocam diferentes abordagens teatrais distantes de relações hierarquizadas e verticais do teatro convencional, herdeiro do teatro burguês e centrado no encenador e no texto, com foco nos processos e não apenas nos resultados artísticos e na promoção de cruzamentos de linguagens artísticas que vão para além do teatro, com recurso à *performance*, música e dança, por exemplo. Estas concepções integram influências da *performance* e do *happening*, que expressam uma intensa componente experimental e se baseiam na criação coletiva (Carlson, 2015). São estas formas de pensar, fazer e viver teatro que sustentam as características diferenciadoras de resistência, diversidade e continuidade de modos de produção alternativos que, tendencialmente, são desvalorizados e invisibilizados pelas estruturas sociais e culturais legitimadas (Duncombe, 2016).

4. Relação práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política

A relação entre práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política não é linear e implica conceber a sua influência mútua e conexão sem considerar que uma é responsável pela outra, sendo que a lógica do que vem “antes” e “depois” não é aqui aplicável. Afasta-se, assim, uma abordagem determinista que, por um lado, atribui à arte a resolução direta de problemas sociais e políticos e, por outro, aborda a política pela sua estetização, alargando este exercício ao quotidiano e fazendo-se cumprir, desta forma, uma agenda neoliberal. Esta última opção incorre no risco de esvaziar a política de conteúdo e do exercício do contraditório, elemento central à vitalidade das democracias.

Esta relação estabelece-se consoante a qualidade da participação cultural e artística inerente às práticas artísticas comunitárias que influencia determinados efeitos percebidos em diferentes ações e níveis, assim como as experiências de participação cívica e política anteriores sugerem influências na forma como se desenvolve a qualidade de participação nestas práticas artísticas.

Quanto a este último ponto, estas práticas parecem desenvolver-se em diálogo com experiências anteriores de participação cívica e política dos elementos dos grupos, percecionadas como satisfatórias e eficazes (Lawy & Biesta, 2006), sendo que, na sua maioria, os/as integrantes dos grupos apresentam percursos participativos anteriores significativos, e indo, então, ao encontro da ideia defendida pela literatura de que participação gera participação (Putman, 1995). A este aspeto acrescenta-se que a competência para participar é adquirida gradualmente através da prática não podendo ser ensinada como uma abstração (Hart, 1992).

As práticas artísticas comunitárias influenciam os efeitos percebidos consoante se consideram as ações políticas e/ou cívicas e os diferentes contextos em que estas se desenvolvem. De uma forma transversal aos estudos, no caso das ações cívicas, é identificado um estímulo, após a integração nos grupos, principalmente das ações culturais e artísticas, assim como das ações educativas e formativas e, num terceiro momento, das ações cívicas e sociais. Esta reflexão permite sublinhar a integração das

dimensões cultural, artística, educativa e social no contexto da ação destas práticas, sendo que é a ação específica da criação artística que no seu desenvolvimento sugere a ativação potencial das restantes.

Embora dependa da pro-atividade dos participantes, é verdade que ao longo dos processos de criação coletiva há uma crescente consciencialização do poder do teatro, da *performance*, da ação pública e da participação cívica, quer em grupo quer individualmente. Inês Lapa

Já relativamente às ações políticas, nomeadamente as convencionais, a influência é menor, mas existe, sendo mais significativa em ações não convencionais e ativistas. No entanto, esta relação, no contexto brasileiro, apresenta-se de forma distinta, revelando-se um envolvimento grande em ações políticas não convencionais. A participação nestas ações, em alguns casos, se intensificou com a integração nos grupos, sendo que já existiam anteriormente, estimulando, por sua vez, uma aproximação ao “fazer teatral. Este aspeto está relacionado com as características do contexto que sublinham a necessidade de expressão das desigualdades sociais, ao mesmo tempo que o processo de distanciamento proposto pela arte permite pensar alternativas às complexas realidades.

As práticas artísticas comunitárias revelam influência nos efeitos percebidos de melhoria de aspetos pessoais (e.g., segurança, comunicação, pensamento crítico, compreensão do mundo), assim como no espaço do grupo (e.g., compromisso, partilha, diálogo) de acordo com o defendido na literatura (Fernández Bustos, 2006; Katzmaier, 2018; Nardone, 2010; Neves & Guedes, 2016; Wald, 2009).

Concordo. Mas é importante destacar que as pessoas não são moldadas pelo projeto. As experiências anteriores, mesmo entre os mais jovens, são fundamentais para o desenvolvimento desta ética coletiva. A não hierarquização de saberes e experiências é fundamental para as políticas do trabalho nos grupos. Adriana Schneider

Relativamente aos efeitos percebidos na dimensão comunitária, estes emergem com menor intensidade sendo o contributo para mudanças institucionais tido como o menos relevante. Estes resultados podem sugerir pouco enfoque das práticas

artísticas comunitárias na pluralidade e reflexão. Este último ponto prende-se com o afastamento generalizado do funcionamento institucional, que não se limita ao público administrativo, sendo as micropolíticas destes grupos espaços de experimentação de alternativas. Neste sentido, o diálogo é difícil e, muitas vezes, pode inclusive fragilizar as propostas destes coletivos. Mais do que se defender a existência de uma influência direta destas práticas em mudanças institucionais é importante perspetivá-las como exemplos concretos de outros funcionamentos possíveis, que podem contribuir para o fortalecimento dos seus integrantes e das comunidades e para o questionamento do funcionamento rígido institucional. Tal como sugere Goldbard (2006) “é um processo que constrói o domínio individual e a capacidade cultural coletiva contribuindo para a mudança social positiva” (p. 20). No entanto, é importante salientar que a relação com parceiros e instituições financiadoras dos grupos é pautada, na maior parte dos casos, por agendas que excluem os propósitos dos grupos gerando-se, necessariamente, desconfortos éticos e estéticos. Por outro lado, é importante salientar que as instituições têm vindo a reconhecer, nos últimos anos, que as práticas artísticas comunitárias são uma possibilidade concreta, alternativa, flexível, criativa e horizontal na sua relação com as comunidades. Desta forma, as práticas artísticas comunitárias podem ser perspetivadas como uma arena privilegiada de confronto entre lógicas distintas, entre o “fazer participativo” e o “fazer institucional”, o “fazer artístico” e o “fazer educativo”, e o “fazer erudito” e o “fazer popular”.

O campo da criação artística, de forma expandida, para além da especificidade comunitária desta investigação, poderá, mediante o presente cenário, beneficiar em ter em atenção estas práticas assentes na criatividade partilhada, descentradas da ideia de autoria e de trabalhos autónomos, tendo uma visão alargada de comunidade. Perspetiva-se a arte como parte integrante da comunidade e não como um mundo à parte, separando a arte da vida e do quotidiano (Otte & Gielen, 2019). Esta questão coloca-se, também, relativamente às configurações políticas convencionais e à necessidade premente de fazer dialogar a democracia representativa com a participativa, num exercício de cidadania ativa com reflexos nos processos deliberativos, nas estruturas políticas e na sociedade civil (Eurydice, 2005; Sullivan & Transue, 1999).

O grupo teatral assume-se como o contexto privilegiado de participação cultural e artística e, de forma mais alargada, de participação cívica e política no momento presente de vida dos/as artistas não profissionais, sendo esta participação sentida como eficaz, o que parece possibilitar a concretização de uma rede de suporte baseada no grupo, mas que vai para além dele. Esta reflexão reforça a ideia de grupo enquanto comunidade, com características intrínsecas e emocionais, aberta, de encontro, de reconhecimento e de produção definida por formas relacionais espontâneas com regras móveis, sem hierarquias, sem elementos de ancoragem e não formatadas pela indústria cultural (Lattanzi, 2009; Maffesoli, 2005).

Uma vez que as práticas comunitárias assumem uma postura democrática em que cada elemento, do início ao fim, é convidado a participar com as suas próprias ideias, valores, atitudes e comportamentos, no qual cada elemento traz ao grupo a sua identidade. Desta forma trazem à criação artística uma identidade coletiva própria daquele grupo, diferenciando-se de outros contextos teatrais previamente definidos. Marília Paredes

5. Um último exercício de síntese

O momento final deste capítulo direciona-se para um último exercício de síntese das reflexões finais desta investigação, apontando algumas possíveis implicações futuras que daí emergem. No entanto, antes disso, é importante referir algumas limitações e potencialidades que esta investigação revelou e que merecem a devida atenção no sentido de se perspectivarem novos estudos neste campo que, inclusivamente, sugerem a continuidade do presente processo investigativo.

Tal como já foi referido anteriormente, uma das lacunas encontradas prende-se com a impossibilidade da realização de um estudo longitudinal, sendo que a existência desta abordagem nesta área de conhecimento é fundamental, dada a sua escassez, o que poderia acrescentar valor. Para além do seguimento de um processo completo, não limitado a visões retrospectivas dos processos, como sucedeu, seria de contemplar o acompanhamento dos percursos de participação mais ao pormenor de alguns dos/as envolvidos/as nestas práticas. Seria, ainda, importante criar espaço para aprofundar as perceções, relativamente às várias dimensões dos estudos, de outros atores/atrizes

nestas práticas como parceiros/as formais e informais, diretores/as dos grupos e os/as técnicos/as sociais e educativos envolvidos/as, uma vez que o enfoque prioritário da investigação se centrou nos/nas artistas não profissionais. Outra limitação sentida foi a dificuldade de transportar para a investigação a componente estética e artística das práticas estudadas, sendo para isso necessário convocar, de forma mais afirmativa, outro tipo de dispositivos como o vídeo e a fotografia. Relativamente ao estudo quantitativo é de referir o potencial existente de adaptação na criação de uma versão revista de acordo com as análises efetuadas, assim como uma reformulação adaptada ao contexto brasileiro.

No que concerne aos pontos fortes desta investigação estão relacionados com as suas características diferenciadoras neste campo, que remetem para: a utilização de métodos mistos; a dimensão das amostras que permitiu um mapeamento e conhecimento dos grupos e das práticas, nomeadamente no contexto português, relevante e invulgar; o afastamento de uma abordagem exclusivamente descritiva destas práticas tentando convocar os dados para dialogarem transversalmente com a teoria; o seu desenvolvimento em dois países distintos com percursos que se destacam neste campo nos contextos da América Latina e da Europa.

De seguida, apresenta-se o exercício de síntese referido, assim como algumas indicações que se consideram ser relevantes para os contextos atuais e futuros:

- Num campo muito diverso e com terminologias pouco precisas foram identificadas, questionadas e estruturadas as principais características associadas às práticas artísticas comunitárias, que se distinguem da arte participativa e que se constituem como um ponto de partida relevante para a reflexão e ação nesta área.
- As principais características definidoras das práticas artísticas comunitárias remetem para: a natureza da relação entre artistas profissionais e não profissionais; a criação com base coletiva e experimental que se afasta de modelos artísticos mais rígidos; a negociação e tomada de decisão partilhada

relativas a diferentes aspetos e momentos dos processos criativos; a integração do fazer artístico com as realidades sociais; a primazia do trabalho de corpo e pesquisa das histórias a partir da comunidade; a impossibilidade de prever os processos e momentos de apresentação final; o cruzamento de linguagens artísticas e estéticas diversas; e a valorização da diversidade dos grupos.

- As práticas artísticas comunitárias integram contributos artísticos (e.g., primazia do trabalho de desmecanização do corpo associado ao teatro físico e movimento, *performance* e pesquisa a partir de histórias da comunidade, não se centrando apenas em histórias individuais), educativos e comunitários (e.g., premissas da educação popular, pedagogia crítica, educação não formal e intervenção e educação comunitária).
- No âmbito das práticas artísticas comunitárias, a participação nos grupos requer elementos fundamentais que garantam a sua qualidade que se designa como participação cultural e artística, não sendo suficiente a ideia de participar por participar como geradora de efeitos positivos.
- Os principais elementos da qualidade da participação cultural e artística são: conexão e influência mútua entre aspetos criativos e organizativos dos grupos; existência de continuidade da ação dos grupos; visão predominantemente processual, sendo que o resultado final é encarado como mais um momento dos processos numa visão integrada; pluralidade e reflexão; tomada de decisão partilhada; ligação ao território; envolvimento na criação de questões significativas e concretas relacionadas com o quotidiano; interação social assente em aspetos emocionais para além dos racionais; equilíbrio entre ação e reflexão; processo de conscientização; desafio ótimo das ações desenvolvidas; colaboração; comunidade; metodologias teatrais que associam elementos artísticos, educativos e comunitários; questões instrumentais (e.g., horários e espaços adequados) e relação com espaços de criação e apresentação; relação de confiança; e comunicação fluída.

- A qualidade de participação cultural e artística remete para a criação de um espaço seguro, com idiossincrasias, alternativo à linguagem quotidiana, que permite perspetivar o desenvolvimento estético como uma das dimensões do desenvolvimento humano integrado. Neste sentido, é importante garantir a sua presença no desenvolvimento destas práticas.
- A qualidade da participação cultural e artística pode contribuir para expandir o potencial criativo e evitar riscos de instrumentalização destas práticas, muito comum neste campo, como resposta às agendas artísticas, sociais, educativas e políticas e não às das comunidades.
- As práticas artísticas comunitárias, na presença dos elementos de qualidade da participação cultural e artística, contribuem para o desenvolvimento de concepções de teatro que fortalecem a sua dimensão política sem descuidar a artística, sublinhando-se o contributo para o pensamento crítico e questionamento da mudança social destas práticas. No entanto, o contrário também pode suceder, embora seja menos frequente, ou seja, serem as concepções de teatro que, com a sua dimensão política ativada, estimulam a integração nos grupos que recorrem a estas práticas.
- Na sua maioria, as concepções de teatro revelam um olhar que integra as dimensões política e artística sugerindo influências mútuas. Este ponto indica a necessidade de expandir a discussão sobre estas concepções, nomeadamente, no âmbito dos estudos artísticos, sociais e humanos e nas demais estruturas institucionais relacionadas com estas áreas.
- As concepções de teatro, no âmbito das práticas artísticas comunitárias, revelam conexões com a democratização e democracia cultural, ou seja, para além de preocupações com o acesso à oferta cultural, destaca-se igualmente a relevância de garantir o acesso aos modos de produção. São concepções que encaram o teatro, não apenas numa lógica de consumo cultural, mas também de produção. Estas concepções revelam uma visão diferenciadora de acesso, implícita à qualidade

da participação cultural e artística, que permite apropriação, sendo que, para isso, são necessárias a compreensão, participação e disputa de sentido, mesmo que os pontos de partida dos capitais culturais sejam distintos (Bourdieu, 1969; Cerdeira & Lacarrieu, 2017). Ou seja, o acesso não garante, por si só, agência, nem tão pouco uma efetiva inclusão, se a qualidade da participação cultural e artística não estiver presente (Asensio et al., 2016).

- No caso do Brasil, as concepções de teatro associadas a estas práticas parecem resultar, em parte, da integração de políticas públicas sociais, culturais e educativas e do fortalecimento dos movimentos sociais, que se expressam na afirmação de estéticas periféricas nos circuitos culturais, educativos e sociais legitimados, servindo como um bom indicador para iniciativas mais aprofundadas neste sentido.
- No contexto português, a dimensão política das concepções de teatro relaciona-se mais com a ideia de comunidade, ou seja, são privilegiadas narrativas associadas aos problemas sociais e transformação social como se não se tratassem também de ação política. Este aspeto apela ao questionamento face à possibilidade da existência de riscos de instrumentalização destas práticas, limitando-as a uma abordagem instrumental das realidades. Pode, igualmente, sugerir a necessidade de equacionar formações multidisciplinares e integradas de artistas e técnicos/as sociais e educativos envolvidos/as nestas práticas, assim como de potenciar o trabalho em rede com parceiros informais e formais das comunidades. A criação e fortalecimento de redes entre os grupos com as mesmas práticas pode ser igualmente determinante para promover a troca de experiências e estabelecer relações entre territórios, refletindo e definindo ações conjuntas sobre aspetos de produção, criação e circulação dos objetos artísticos. Nestas ações é relevante destacar que os/as artistas não profissionais podem assumir papéis que não estejam apenas focados na participação e produção, mas também na decisão, nomeadamente no desenho e reestruturação de políticas neste campo (Barbieri, 2018; Gayo & Teitelboim, 2010). Destaca-se, assim, um nível de participação executiva que inclui, para além das tomadas de decisão, a execução e gestão das mesmas (Ventosa, 2016).

- Os grupos parecem ser, em simultâneo, plataformas onde se experimentam outras formas de estar em coletivo, através de micropolíticas da participação, trazendo, ainda, para a criação artística outras estéticas, até então não legitimadas nos espaços culturais convencionais. Estes grupos podem ser perspectivados como espaços de ensaio democrático funcionando como exemplos concretos a ter em atenção pelas políticas sociais, educativas e culturais, pelos/as decisores/as políticos e demais agentes que atuam nestas áreas. Neste diálogo, é importante não serem definidos procedimentos que burocratizem e institucionalizem a ação dos grupos, podendo-se, desta forma, perder aspetos fundamentais que diferenciam estas práticas (e.g., o funcionamento num esquema comunitário, a diversidade e a autonomia na criação, e o desenvolvimento do pensamento crítico). O mais importante será definir políticas que contemplem a promoção de condições que permitam fortalecer a estrutura e sustentabilidade para estas práticas, criando espaços consistentes nas suas dinâmicas criativas e organizativas para as/os artistas não profissionais, mantendo a sua autonomia.
- A relação entre práticas artísticas e comunitárias e a participação cívica e política é de influência mútua. Tal aspeto implica conceber que a participação cultural e artística é uma das componentes da participação cívica e política, focada, especificamente, no fazer artístico sem recorrer, necessariamente, às abordagens estéticas realistas, mas com conexão a uma visão mais alargada do funcionamento democrático das comunidades.
- Esta relação estabelece-se consoante a qualidade da participação cultural e artística determinando efeitos percebidos em distintas ações e níveis. No entanto, as experiências de participação cívica e política anteriores à integração nos grupos sugerem influências na qualidade de participação nestas práticas artísticas específicas.
- As experiências de participação cívica e política anteriores percebidas como eficazes e satisfatórias, não necessariamente de cariz cultural e artístico, influenciam a integração nos grupos de teatro, sendo que as práticas artísticas

comunitárias parecem reforçar a participação cívica e política. Tal aspeto pode significar que populações afastadas de oportunidades e experiências anteriores positivas de participação cívica e política podem estar, também, afastadas deste tipo de práticas. Assim, um dos desafios destas práticas para contrariar esta tendência passa pela valorização das estéticas e dos modos de existência e de produção destas populações.

- As práticas artísticas comunitárias parecem influenciar o desenvolvimento de ações de carácter cultural e artístico, para além da atividade dos grupos teatrais, assim como da esfera educativa/formativa e cívica/social. Este ponto sublinha que vários elementos transversais ao desenvolvimento humano são potenciados no contexto destas práticas exigindo-se, por isso, um trabalho articulado e integrado.
- A influência das práticas artísticas comunitárias nas ações políticas convencionais, ao contrário do que sucede nas de carácter cívico, não é significativa, sendo muito ténue nas ações políticas não convencionais e ativistas. Esta tendência verifica-se de forma mais clara nos/as mais jovens à semelhança do que acontece no cenário político em geral (Berger, 2009; Borba, 2012; Ekman & Amnå, 2012; Kaase, 1984), indiciando a necessidade de reforço de atenção às novas configurações políticas mais fluídas, menos institucionalizadas e hierarquizadas, que dialogam diretamente com a arte, tecnologia e ambiente (e.g., “Primavera Árabe”, “Occupy Wall Street”, os “Indignados”, “Secundaristas”, “Geração à Rasca”, “Greves Climáticas”, “Ação Cooperativista” e “Black Lives Matter”) (Harvey, 2013; Negri & Hardt, 2014).
- As práticas artísticas comunitárias potenciam efeitos percebidos pessoais e grupais e, com menor intensidade, efeitos comunitários e institucionais. Nesta linha, o trabalho desenvolvido neste campo poderá ser reforçado na sua dimensão da pluralidade e da reflexão procurando-se uma visão mais descentrada do bem-estar exclusivo do indivíduo e do grupo. Indo, também, ao encontro das narrativas dos participantes seria importante extrapolar ou

tornar consciente, em alguns dos casos, a ação destas práticas no que se refere à produção de crítica face ao funcionamento comunitário e das instituições, que não se limite a um desinteresse generalizado e instalado.

- As práticas artísticas comunitárias, para além de uma abordagem a grupos de população em situação de desigualdade social, assente numa visão de inclusão e impacto social, podem ser perspetivadas numa ótica de transversalidade, ou seja, convocando a diversidade das comunidades. O desinteresse face à participação cívica e política e ao funcionamento democrático não é uma questão que se limite às populações alvo de exclusão social, mas que atravessa toda a sociedade.
- Num cenário mais alargado, as práticas artísticas comunitárias podem ser encaradas como um contributo de reforço do carácter político da criação artística contemporânea, sugerindo alterações nas noções de consumo cultural, criação, participação e engajamento democrático. Perspetiva-se, desta forma, a participação cultural e artística, que, como sugere Bishop (2011), prefigura a participação democrática direta. Para isso, a ideia de cocriação entre artistas profissionais e não profissionais poderá permitir alargar não só as formas de criar teatro, mas, também, de participação na esfera pública, valorizando as micropolíticas destes grupos como possíveis contaminações para alternativas de funcionamento social. Estar-se-ia, neste caso, mais próximo da possibilidade de concretização de um conceito de cultura que não seja baseada na hegemonia da sociedade de consumo, remetendo para uma relação fusional entre cultura e economia (Eagleton, 2005) e da sociedade do espetáculo (Debord, 2017). Numa outra visão, poder-se-ia conceber a implementação da 3ª geração de políticas culturais que Lopes (2009) define estar alicerçada: na negação de um conceito de cultura hierarquizador e hierarquizado, classificatório e estigmatizante; na relação intrínseca da democracia cultural com o direito à cultura, individual e coletivo; no fortalecimento de uma democracia cultural transversal à criação, distribuição e receção de bens e obras culturais; na negação da ideia de “público único” idealizada; e na aproximação das/os cidadãs/os às instituições culturais.

6. Criar presente e, por isso, futuro

O último momento desta apresentação pública – espetáculo – suspende-se num desejo intenso de criar presente e, por isso, futuro. A efemeridade do teatro faz com que no final de cada criação e do encontro com o público a vontade se renove num ímpeto de revisitação, direcionando o investimento para uma nova criação que, inevitavelmente, reflete a anterior, confrontando-se com novas realidades. Este movimento cíclico, para alguns obsessivo, ganha particular força porque é vivido em coletivo como é o caso das práticas artísticas comunitárias. É assim que, também, acontece com este finalizar de tese. À medida que se aproxima o derradeiro ponto final destaca-se o que ficou de fora e agita-se a vontade de reformular, indefinidamente, num contínuo inquieto, implícito à produção de conhecimento, à criação e à vida.

Estas são, por isso, reflexões incompletas, resultantes de opções, tolhidas por formações e deformações teóricas e experienciais e leituras múltiplas. São reflexões que espelham circunstâncias concretas que se transfiguraram ao longo de quatro anos, particularmente neste marcante ano de 2020, assumindo-se que, logo a seguir à sua inscrição, leia-se impressão, se encontrarão espaços para reinterpretações e vontades de revisões argumentadas consistentemente.

A chegada de uma pandemia anunciada sublinhou descontentamentos, reforçou desigualdades e abalou definitivamente a tirania das certezas. O medo e a necessidade ocuparam, descaradamente, os dias e as nossas comunidades, traduzindo-se numa combinação perigosa para o condicionamento das nossas liberdades individuais e coletivas (Arendt, 2018). Neste cenário o mundo reprograma-se, aceleradamente, muito porque o capitalismo ativou as suas melhores potencialidades - a transmutação e a adaptação. Assiste-se, assim, a um refinamento da fluidez, velocidade acelerada e efemeridade nas relações sociais e ligações humanas, menos duradouras e estáveis, enquanto aspetos definidores da modernidade líquida (Bauman, 2007).

Sem tentações de fazer futurologia é, no entanto, construtivo e clarificador perceber os movimentos que hoje se acionam rapidamente nos processos de tomada de

decisão e que, em muito, podem comprometer as nossas democracias. É necessário um olhar atento para novas realidades que se assumem, ainda, em forma de transições como, por exemplo, uma outra relação com o trabalho, a ausência do toque no cotidiano, a ocupação do espaço público de uma forma restrita e controlada, para além do poderio expandido da tecnologia. É neste contexto que estas reflexões se escrevem, inscrevem, perante grandes desafios para as democracias, os sistemas políticos e a criação artística, construídos por nós e pelos nossos ancestrais. E, neste presente, o que mais urge, provavelmente, é criar presente e, por isso, futuro.

As práticas artísticas comunitárias, como as conhecíamos até há uns meses atrás, não voltarão, provavelmente, a recuperar esses formatos. Pensando nos elementos de coletividade, trabalho de corpo, ocupação de espaços públicos, plataforma de confronto entre pessoas diversas, rapidamente, se percebe a necessidade da sua reinvenção neste novo momento. O mesmo acontece com a participação cívica e política que se depara com o exercício de discussão e o espaço público reduzido, manipulado e ameaçado, assim como com decisões políticas e reações institucionais incompreensíveis e que em nada fortalecem as democracias. Acreditar que as soluções passam, exclusivamente, pelo virtual, ou seja, exibindo espetáculos de teatro na internet ou dinamizando ensaios *online* com artistas não profissionais, ou ainda promovendo discussões públicas e um jorro de petições diárias pela mesma via, pode reforçar falsas crenças sobre o que são a arte e a política e não contribuir para a resolução dos problemas, entretanto, agravados. O virtual e a tecnologia são, seguramente, parte da solução, mas não, certamente, a solução.

Neste sentido, pensar outros futuros e experimentar a sua criação, concretizando-os, é a missão que hoje se impõe. Conceber uma criação artística mais intimista, próxima da/o cidadã/o, sem separação entre arte e vida, em espaços conectados com a natureza, com preocupações de sustentabilidade na sua produção, criação e circulação, é um caminho para o qual as práticas artísticas comunitárias podem contribuir. Este aporte é relevante considerando os seus modos de ser e fazer específicos e que podem, no momento atual, levando em conta as novas circunstâncias, contribuir para repensar a criação e o estar juntos. O fortalecimento e o questionamento da participação cívica e política podem, também, acontecer no contexto destas

práticas, assim como, de forma mais alargada, na convocação da arte em manifestações e atos públicos de contestação, do qual o *ativismo* (Duncombe, 2016; Raposo, 2015) se constitui como um exemplo. Esta tendência tem-se vindo a intensificar impondo, por isso, uma atenção reforçada relativamente às intenções perigosas de estetização da política. Nesta linha, é, ainda, importante que não deixe de se atentar e se procure inspiração nos casos das pequenas e consistentes organizações comunitárias.

As características definidoras das práticas artísticas comunitárias, em parte contraditórias com o funcionamento normativo generalizado, propõem a possibilidade de experimentação artística sendo que esse processo implica, em si mesmo, o desenvolvimento de perspetivas de enfrentamento, individual e comunitário, dos problemas, não centradas, necessariamente, numa abordagem de resolução direta. Esta visão não significa que as práticas artísticas comunitárias não integrem um movimento que contraria a exclusão social, não tendo em conta preocupações sociais e políticas. Não obstante, o contributo social e político das artes é fundamental, considerando-se o seu potencial de questionamento inerente. As práticas artísticas, nomeadamente numa lógica comunitária, implicam a dimensão participativa que, com a sua qualidade garantida, podem estimular o desenvolvimento de conhecimentos e competências numa lógica de mediação entre o mundo e as pessoas, sendo que as experiências que propõem são, simultaneamente, educativas, sociais e emancipatórias.

Este parece ser o século de emergência de diferentes formas de participação nas artes, mas também, no ativismo político e no engajamento social. Uma importante mudança está a ter lugar passando-se, exclusivamente, da representação para processos de cocriação multinível que envolvem comunidades, cidadãos/os, especialistas ou decisores/as que se abrem a novas narrativas, construindo-se como espaços de expressão e experiência. Esta aproximação entre diferentes protagonistas acontece na arte e na política e redefine criativamente formas de produzir (Ciancio & Gielen, 2017), aprofundadas de forma mais incisiva no território da chamada “arte em comum” (Oliveira, 2017; Otte & Gielen, 2019). É nesta construção ativa, assente na dimensão emocional, para além da racional, que poderá focar-se a ação presente e futura das práticas artísticas comunitárias.

Antes do ponto final, uma partilha de um questionamento que me atravessou durante toda esta investigação, nas muitas horas que partilhei com os/as protagonistas da mesma e comigo próprio. Um questionamento procura instigar uma postura de correr riscos, aspeto essencial na criação artística e na participação, para nos impulsionar em revisões e evoluções e quem sabe, neste contexto específico, sugerir novos estudos. Considerando que as práticas artísticas comunitárias trabalham desde a diferença e conflito, desde o dissenso (Rancière, 1996) e não na procura de pacificações artificiais, é de estranhar que estas se assumam, genericamente, como consensuais para políticos/as, artistas profissionais e não profissionais, técnicos/as sociais e educativos, investigadores/as e, mais recentemente, para programadores/as culturais e curadores/as.

Esta situação provoca uma reação de estranhamento que, por sua vez, despoleta o questionamento. É fundamental aprofundar em que medida as narrativas “politicamente corretas” acerca destas práticas, baseadas nas premissas da democracia cultural, se apresentam com uma clara *décalage* face às práticas reais que se concentram, ainda, em muitos casos, exclusivamente, nos princípios da democratização cultural, revelando, deste modo, uma espécie de obsessão paternalista de elevação do nível cultural das massas. Perante estes modos de pensar e fazer de um “mundo velho” é crucial incorporar o dissenso nos quotidianos como prática vital ao funcionamento das nossas comunidades e, mais amplamente, à nossa sobrevivência enquanto seres humanos livres, autónomos e responsáveis. Possa este ponto final, ao invés de afirmar, revelar a dúvida inquieta e fortalecer o desejo de criar presente e, por isso, futuro.



Projeto Teatro Comunitario do Museu Marítima de Ílhavo
Lugre
@Mairea Segui Buenaventura

BIBLIOGRAFIA

(*ato de nomear* – identificar e organizar os contributos e referências da criação)

Adorno, Theodor (1970). *Aesthetic theory*. Londres: Continuum.

Adorno, Theodor W., & Horkheimer, Max. (1997). *Dialectic of enlightenment*. London: Verso.

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Agamben, Giorgio (1996). *Mezzi senza fine. Note sulla politica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Alcure, Adriana (2017) Inversões, invenções e outros modos de produção em Cidade Correria. In Livia Flores & Michelle Sommer (Org.), *Cadernos desilha* (pp. 59-66). Rio de Janeiro: Editora Circuito.

Alcure, Adriana, & Florencio, Thiago (2017). Procedimentos dramaturgicos em cidade correria: ocupações urgentes, corpos insurgentes. *O Percevejo Online*, 9(1), 89-104. doi:10.9789/opo.v1i9.6885

Alcure, Adriana (2015). *Estéticas e políticas urbanas*. Retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=yPCuxgt-6i4>

Almeida, João, & Pinto, José M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

Amado, João (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João, & Silva, Luciano (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In João Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, Lilian (2014). Artografia, cartografia expandida e território poético. In Fafi Prado & Zina Filler (Org.), *Processos artísticos, tempos e espaços* (pp. 8-14). São Paulo: Departamento de Expansão Cultural/Prefeitura de São Paulo.

Amaro, Rogério Roque (2000). A exclusão social hoje. *Cadernos do ISTA*, 5(9), 13-19. Retirado de http://www.ista.pt/1/upload/ista_9_2000.pdf

Amaro, Rogério Roque (2009). Desenvolvimento local. In Antonio D. Cattani, Jean-Louis Laville, Luiz I. Gaigner, & Pedro Hespanha (Coord.). *Dicionário Internacional*

- da Outra Economia* (pp. 108-113). Coimbra: Edições Almedina.
- Amna, Erik, & Ekman, Joakim (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review, Cambridge*, 6(2), 261-281. doi:10.1017/S175577391300009X
- Amorim, Tito (1995). *Encontros de teatro na escola: história de um movimento*. Porto: Porto Editora.
- Andrade, Cláudia (2013). *Coro: corpo colectivo e espaço poético. Intersecções entre o teatro grego antigo e o teatro comunitário*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andries, André (2010). *Pontos de cultura, uma experiência de política pública participativa* (Monografia para obtenção do título de Especialista em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Angrosino, Michael (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ardenne, Paul (2002). *Un art contextuel*. Paris: Flammarion.
- Arendt, Hannah (1995). *Qu'est-ce que la politique?* Paris: Seuil.
- Arendt, Hannah (2000). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspetiva.
- Arendt, Hannah (2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Arendt, Hannah (2018). *Liberdade para ser livre*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo.
- Ariño, Antonio (2016). Participación cultural y políticas públicas en España. In Joaquim Rius-Ulldemolins & Juan A. Rubio Arostegui (Eds.), *Treinta años de políticas culturales en España* (pp. 161-183). Valencia: Universidad de Valencia.
- Arnstein, Sherry (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. doi:10.1080/01944366908977225
- ArtWorks Cymru (2016). *ArtWorks Cymru quality principles*. Retirado de <https://www.artworksalliance.org.uk/awa-resource/artworks-cymru-quality-principles/>
- Asensio, Mikel A., Mestre, Joan S., & Merillas, Olaia F. (2016). Inclusión en Patrimonio y Museos: más allá de la dignidad y la accesibilidad. *Heritage & Museography*, 17, 39-56. Retirado de <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/65546>

- Aubuin, Nicolas, Kletz, Frédéric, & Lenay, Olivier (2010). *Médiation culturelle: l'enjeu de la gestion des ressources humaines*. Paris: Département des études, de la prospective e des statistiques.
- Azevedo, Maria Cristina (2009). *Experiências de participação dos jovens: um estudo longitudinal sobre a influência da qualidade da participação no desenvolvimento psicológico*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Bacqué, Marie-Hélène, & Biewener, Carole (2015). *L'empowerment, une pratique émancipatrice?* Paris: Éditions La Découverte.
- Baeker, Greg (2002). Sharpening the lens: Recent research on cultural policy, cultural diversity and social cohesiom. *Canadian Journal of Communication*, 27(2), 179-196. doi:10.22230/cjc.2002v27n2a1293
- Baêta, João (2014). *Beuys – A revolução somos nós* (Relatório não publicado). Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Baiocchi, Gianpaolo, Bennett, Elizabeth, Cordner, Alissa, Klein, Peter, & Savell, Stephanie (2014). *The civic imagination: making a difference in american political life*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bakhtin, Mikhail (1987). *A cultura popular na idade média e renascimento – O contexto François Rabelais*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, Mikhail (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barba, Eugenio (1994). *A canoa de papel*. São Paulo: Hucitec.
- Barba, Eugenio (2008). In praise of fire. *Performance Research*, 18(1), 32-35. doi:10.1080/13528165.2013.789239
- Barbieri, Nicolás (2017). Políticas culturales en los ayuntamientos del cambio. ¿Hacia unas políticas públicas de lo común? *Revista Periférica*, 18, 182-191. Retirado de <https://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/view/4199>
- Barbieri, Nicolás (2018). Es la desigualdad, también en cultura. *Cultura, ciudadanía, pensamiento*, 1-7. Retirado de <https://ubicarse.net/2018/11/30/es-la-desigualdad-tambien-en-cultura/>

- Barbieri, Nicolás, & Salazar, Yunailis. (2019). *L'èquitat en les polítiques culturals*. Barcelona: Centre d'Estudis i Recursos Culturals.
- Barbosa, Inês (2016). *Crise, austeridade e ação coletiva. experiências de aprendizagem crítica com Teatro do Oprimido*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Barbosa, Inês, & Ferreira, Fernando Ilídio (2015). A “máquina do empreendedorismo”: Teatro do Oprimido e educação crítica em tempo de crise. *Investigar em Educação*, 2(3), 63-78. Retirado de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/88>
- Barbour, Rosaline B., & Kitzinger, Jenny (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. London: Sage Publications.
- Barker, Chris, & Pistrang, Nancy (2005). Quality criteria under methodological pluralism: implications for conducting and evaluating research. *American Journal of Community Psychology*, 35(3-4), 201-212. doi:10.1007/s10464-005-3398-y
- Barnes, Hazel, & Coetzee, Marié-Heleen (2014). *Applied drama/theatre as social intervention in conflict and post-conflict contexts*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Barnes, Samuel, & Kaase, Max (1979). *Political action: Mass participation in five western democracies*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Barquero, Vivian, & Vargas, Gerardo (2009). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Revista Educación*, 33(2), 139-152. Retirado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/509/523>
- Barret, Gisèle, & Landier, Jean-Claude (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições Asa.
- Bauman, Zygmunt (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo actual*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Zygmunt (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Bauman, Zygmunt (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Becker, Howard (2008). *Los mundos del arte*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Benedicto, Jorge, & Morán, María L. (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Benhabib, Seyla (1999). Citizens, residents and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research*, 66(3), 709-744. Retirado de <https://www.jstor.org/stable/40971348?seq=1>
- Benjamin, Walter (2017). *Estética e sociologia da arte*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Berger, Ben (2009). Political theory, political science and the end of civic engagement. *Perspectives on Politics*, 7(02), 335. doi: 10.1017/s153759270909080x
- Berger, Peter, & Luckmann, Thomas (2004). *A construção social da realidade*. (24 ed.) Petrópolis: Vozes.
- Bernardi, Claudio (2004). *Il teatro sociale: L'arte tra disagio e cultura*. Roma: Carocci.
- Berry, Kathleen (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica en les petites et les grandes histoires. In Peter McLaren & Joe L. Kincheloe (Org.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 116-140). Barcelona: GRAÓ.
- Bezelga, Isabel (2012). *Performance tradicional e teatro e comunidade: interações, contributos e desafios contemporâneos. O caso das brincas de Évora* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Bezelga, Isabel (2013). Facilitadores teatrais nos contextos das culturas populares. In José D. Pereira, Manuela F. Vieites & Marcelino S. Lopes (Coord.), *Teatro do Oprimido: teorias, técnicas e metodologias para a intervenção social, cultural e educativa no século XXI* (pp. 191-210). Chaves: Ed. Intervenção.
- Bezelga, Isabel (2014) A urgência duma abordagem artística e teatral comunitária de qualidade. invisibilidades. *Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*, 33-44. Retirado de https://www.apecv.pt/revista/Invisibilidades_n6.pdf
- Bezelga, Isabel (2015). *Altas Vozes - Brincas de Évora: Práticas contemporâneas*. Lisboa: Arranha Céus.

- Bezeldga, Isabel, Cruz, Hugo, & Aguiar, Ramon (2016). La investigación en prácticas de teatro y comunidade: perspectivas desde Portugal y Brasil. *Investigación Teatral*, 6(9), 8-26. Retirado de <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2291>
- Bezeldga, Isabel, Cruz, Hugo, Aguiar, Ramon, & Wengorovius, Rita (2016). Princípios e práticas de teatro e comunidade: Poéticas, pedagogias, e dramaturgias da Comunidade. In Angela Saldanha & Manuela Ornelas (Org.) *Artes, Comunidades e Educação* (pp. 112-120). Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Bhabha, Homi (1995). Cultural Diversity and Cultural Differences. In Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, & Helen Tiffin (Eds.), *The Post-Colonial Reader* (pp. 155-157). London: Routledge.
- Bidegain, Marcela (2007). *Teatro comunitário: Resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Atuel.
- Bidegain, Marcela, Marianetti, Marina, & Quain, Paola (2008). *Teatro Comunitario: Vecinos al rescate da la memoria olvidada*. Buenos Aires: Ediciones Artes Escénicas.
- Bident, Christophe (2016). Le théâtre traversé: a traversed theater. *Art Research Journal*, 3(1), 50-64. Retirado de <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/8504>
- Bienal de São Paulo (2010). *Catálogo da 29ª Bienal de São Paulo - Há sempre um copo de mar para um homem navegar*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo.
- Bishop, Claire (2006). The social turn: collaboration and it's discontents. *Artforum*, 44(6), 178-183. Retirado de <https://www.artforum.com/print/200602/the-social-turn-collaboration-and-its-discontents-10274>
- Bishop, Claire (2011, Maio). *Participation and spectacle: where are we now?* Comunicação apresentada em Creative Time's Living as Form, New York, USA.
- Bishop, Claire (2012). *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. New York, NY: Verso.
- Blanche, Rachel (2014). *Developing a foundation for quality guidance for arts organizations and artists in Scotland working in participatory settings*. Edinburgh: Creative Scot-

land.

- Blanche, Rachel (2018, novembro) *Embedding quality insights from participatory arts into Arts & Health commissioning*. Comunicação apresentada na conferência Oral Engage International Conference: Social Prescription: Collaborations through Arts, Health & Education, Manchester, England.
- Boal, Augusto (1977). *Técnicas Latino Americanas de teatro popular*. Coimbra: Teatro Centelha.
- Boal, Augusto (1995). *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Boal, Augusto (2002). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, Augusto (2008). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, Augusto (2009a). *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Boal, Augusto (2009b). *Message of Augusto Boal, World Theatre Day 2009*. Retirado de https://www.world-theatre-day.org/pdfs/WTD_Boal_2009.pdf
- Bobbio, Norberto (1995). *Direita e esquerda: Razões e significados de uma distinção política*. Lisboa: Presença.
- Boehm, Annon, & Boehm, Ester (2003). Community theatre as a means of empowerment in social work: A case study of women's community theatre. *Journal of Social Work*, 3(3), 283-300. doi:10.1177/1468017303333002
- Boeren, Ad (1992). Getting involved: communication for participatory development. *Community Development Journal*, 27(3), 259-271. doi:10.1093/oxfordjournals.cdj.a038612
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borba, Julian (2009). El teatro comunitario en Argentina: la celebración de la memoria. *Revista ARTEA*, 47-59. Retirado de <http://archivoartea.uclm.es/textos/el-teatro-comunitario-en-argentina-la-celebracion-de-la-memoria/>
- Borba, Julian (2012). Participação política: Uma revisão dos modelos de classificação. *Sociedade e Estado*, 27(2), 263-288. doi:10.1590/S0102-69922012000200004
- Botelho, Isaura (2007). Políticas culturais: discutindo pressupostos. In Gisele Marchiori

- Nussbaumer (Org.), *Teorias e políticas da cultura: visões multidisciplinares* (pp. 171-180). Salvador: Edufba.
- Bourdieu, Pierre (1969). Intellectual field and creative project. *Social Science Information*, 8(2). 89-119. doi:10.1177/053901846900800205
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genebra: Droz.
- Bourdieu, Pierre (1992). *Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant; réponses*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre (2010). *A distinção: Uma crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70.
- Bourriaud, Nicolas (2009). *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Braden, Su (1978). *Artists and people*. London: Gulbenkian Foundation.
- Branco, José Mário (2019, novembro). O momento antes de disparar a seta, a entrevista de José Mário Branco. *Expresso*. Retirado de <https://expresso.pt/cultura/2019-11-19-O-momento-antes-de-disparar-a-seta-a-entrevista-de-Jose-Mario-Branco>
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brecht, Bertolt (1957/1964). *Brecht on theatre*. New York, NY: Hill and Wang.
- Brecht, Bertolt (1967). *Teatro dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Brecht, Bertolt (1972/1979) *Écrits sur le théâtre I-II*. Paris: L'Arche.
- Brecht, Bertolt (1991). Para uma teoria da peça didática. In Koudela, Ingrid Dormien (Eds.), *Brecht: um jogo de aprendizagem* (pp. 16). São Paulo: Pespetiva.
- Breed, Ananda (2015). Environmental aesthetics, social engagement and aesthetic experiences in Central Asia. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(1), 87-99. doi:10.1080/13569783.2014.986447
- Brook, Peter (1970). *O teatro e o seu espaço*. Petrópolis: Vozes.
- Brook, Peter (1977). *The empty space*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Brown, Alan S., Novak-Leonard, Jennifer L., & Gilbride, Shelley (2011). *Getting in on the act: How arts groups are creating opportunities for active participation*. San Francisco, CA: The James Irvine Foundation.
- Bruyne, Paul De, & Gielen, Pascal (Eds.) (2011). *Community art: the politics of trespassing*.

- Amersterdam: Valiz/Antennae.
- Buber, Martin (2008). *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva.
- Burke, Peter (2003). *Uma história social do conhecimento: de Gutemberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Burke, Peter (2005). *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Burzynska, Anna, & Malzacher, Florian (2017). *Joined forces: Audience participation in theatre*. Berlin: Alexander Verlag.
- Buschmeier, Alice (2013). *Objection to objects in participatory art*. Comunicação apresentada na Interdisciplinary Conference for Young Researchers, Arts with(out) Borders: Rethinking methodologies of Art and Culture in the Global Context, Bern, Suíça.
- Butler, Judith (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós.
- Cadete, Maria do Rosário (2013). Modelo de intervenção teatral para a transformação pessoal e social. *Teatro: Revista de Estudios Culturales /A Journal of Cultural Studies*, 26(26),199-223. Retirado de <https://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1319&context=teatro>
- Cadete, Maria do Rosário (2013). Modelo de intervenção teatral para a transformação pessoal e social. *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, 26(26), 199-223.
- Callejo, Javier (2017). El consumo cultural e igualdad: la exclusión cultural. In Enrique Bustamante (Coord.), *Informe del Estado de la Cultura en España 2017* (pp. 49- 64). Madrid: Fundación Alternativas.
- Campos, Bárto, Costa, Maria, & Menezes, Isabel (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14850>
- Canário, Rui (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Licínio C. Lima, José A. Pacheco, Manuela Esteves, & Rui Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986- 2006), Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Conselho Nacional de Educação.

- Canclini, Nestor (1999). Los usos sociales del patrimonio cultural. In Aguilar Criado (Coord.), *Cuadernos patrimonio etnológico: Nuevas perspectivas de estudio* (pp. 16-33). Junta de Andalucía: Consejería de Cultura.
- Canclini, Nestor (2003). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Caride, José, Martins, José, & Vieites, Manuel (Coord.) (2000). *Animação Teatral teoria e prática*. Porto: Campo das Letras.
- Carlson, Marvin (2015). *Performance: a critical introduction*. London: Routledge.
- Carmo, André (2014). *Cidade & cidadania (através da arte): o teatro do oprimido na região metropolitana de Lisboa* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Caune, Jean (1999). *La culture en action. De vilar à lang: le sens perdu*. Grenoble: Presses Universitaires.
- Cazeneuve, Jean (s.d.). *Guia alfabético das comunicações de massas*. Lisboa: Edições 70.
- Cerdeira, Mariana & Lacarrieu, Monica (2017). Institucionalidad y políticas culturales en Argentina. Límites y tensiones de los paradigmas de democratización y democracia cultural. *Políticas Culturais em Revista*, 9(1), 10-33. doi:10.9771/pcr.v9i1.17043
- Certeau, Michel (2010). *A cultura no plural* (6ª ed.). Campinas: Papius.
- Chafirovitch, Cristina (2016). *Teatro social, criação artística, ação e performance na comunidade*. Lisboa: Esfera do Caos Editores.
- Chapman, Owen, & Sawchuk, Kim (2012). Research-creation: intervention, analysis and “family resemblances”. *Canadian Journal of Communication*, 37(1), 5-26. doi:10.22230/cjc.2012v37n1a2489
- Chartier, Roger (1988). *A história cultural: entre práticas e representações*. São Paulo: Difel.
- Chauí, Marilena (2008). Cultura e democracia. *Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1(1), 53-76. Retirado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>
- Chinyowa, Kennedy (2015). Participation as ‘repressive myth’: a case study of the Interactive Themba Theatre Organisation in South Africa, *Research in Drama*

Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 20(1), 12-23, doi:10.1080/13569783.2014.975109

- Chipuer, Heather M., & Pretty, Grace M. (1999). A review of the sense of community index: Current uses, factor structure, reliability, and further development. *Journal of Community psychology*, 27(6), 643-658. doi:10.1002/(SICI)1520-6629(199911)27:6<643::AID-JCOP2>3.0.CO;2-B
- Ciancio, Giuliana, & Gielen, Pascal (2017). To give a voice: A conversation with stefan kaegi of rimini protokoll. In Philipp Dietachmair & Pascal Gielen (Eds.), *The art of civil action: Political space and cultural dissent* (pp. 145-164). Amsterdam: Valiz.
- Clough, Peter, & Nutbrown, Cathy (2012). *A student's guide to methodology*. London: Sage Publications.
- Cockcroft, Eva, Weber, John, & Cockcroft, James (1977). *Toward a people's art: the contemporary mural movement*. Canadá: Dutton Paperback.
- Cohen-Cruz, Jan (2005). *Local acts: Community-based performance in the United States*. London: Rutgers University Press.
- Cohen, Anthony (1998). Boundaries and boundaries-consciousness: politicizing cultural identity. In Malcolm Anderson & Eberhard Bort (Eds.), *The frontiers of Europe* (pp. 22-35). London: Wellington House
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, & Morrison, Keith (2000). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Cohen, Anthony (1998). *The symbolic construction of community*. London: Routledge.
- Coimbra, Joaquim L. (1991). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e ação interpessoal* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Coimbra, Joaquim L. (2012). Sobre determinantes psicológicas e sociais da qualidade das experiências de participação social, cívica e política. In Isabel Menezes, Norberto Ribeiro, Maria Fernandes-Jesus, Carla Malafaia & Pedro D. Ferreira (Eds.), *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia* (pp. 158-165). Porto: Livpsic/Legis Editora.

- Coimbra, Joaquim L., & Menezes, Isabel. (2009). Society of individuals or community strength: community psychology at risk in at risk societies. *Journal of Critical Psychology, Counselling and Psychotherapy*, 9(2), 87-97. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/102200>
- Comissão Europeia (2008). *Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões sobre a execução do programa «Cultura 2000»*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Congdon, Kristin, & Blandy, Doug (2003). Community arts. In Karen Christensen, and David Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community: From the village to the virtual world* (vol. 4) (pp. 242-245). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Conquergood, Dwight (1986). Between experience and meaning: Performance as a paradigm for meaningful action. In Ted Colson (Org.), *Renewal and revision: The future of interpretation* (pp. 26-59). Denton, TX: Omega Press.
- Conquergood, Dwight (1991). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. *Communication Monographs*, 58, 179-194. doi:10.1080/03637759109376222
- Conrad, Diane (2004). Exploring risky youth experiences: popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 12-25. doi:10.1177/160940690400300102
- Cooke, Bill, & Kothari, Uma (Eds.) (2004). *Participation: The new tyranny?* London: Zed Books.
- Copiano, Letícia (2017). *Atuação dos estudantes secundaristas e as influências políticas culturais: Escola Estadual Caetano de Campos*. (Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão de Projetos Culturais e Eventos) Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Correia, José A. (1998). *Para uma teoria crítica em educação: contributos para uma recientificação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, José A. (2001). A construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 19-43. Retirado de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=83424
- Correia, Júlia (2014). *Os elementos teóricos da educação dramática em português analisados*

- através do paradigma Brechtiano* (Tese de doutoramento não publicada).
Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Correia, Ramiro, Soldado, Pedro, & Marujo, João (s.d.). MFA, *Dinamização Cultural, Acção Cívica*. Lisboa: Ulmeiro.
- Costa, Carlos (2015). *Vens ver ou vens viver? Estética e política da participação*. Paris: Nota de Rodapé Edições.
- Costa, Carlos (Coord.) (2010). *Animação sociocultural: profissão e profissionalização dos animadores*. Porto. Livpsic.
- Counsell, Colin, & Mock, Roberta (2009). *Performance, embodiment and cultural memory*. Cambridge: Cambridge Scholars Published.
- Coutinho, Clara P., & Chaves, José H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-224. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Coutinho, Marina (2012). *A favela como palco e personagem*. Rio de Janeiro: FAPERJ/DP et Alii Editora.
- Crane, Diana (1992). *The production of culture: Media and urban arts*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Crehan, Kate (2011). *Community art: An anthropological perspective*. London: Routledge.
- Creswell, John W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, John W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crossick, Geoffrey, & Kaszynska, Patrycja (2016). *Understanding the value of arts & culture: the AHRC cultural value project*. Retirado de <https://ahrc.ukri.org/documents/publications/cultural-value-project-final-report/>
- Cruz, Carla, Cruz, Hugo, Bezelga, Isabel, & Aguiar, Ramon (2020). *A busca do comum: práticas artísticas para outros futuros possíveis*. Porto: Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade – i2ADS.
- Cruz, Hugo (2015). *Arte e Comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, Hugo (2016). Teatro e comunidade: interseções em contínua construção. *Olhares*, 4, 24-30. Retirado de <http://olharescliahelena.com.br/olhares/index.php/>

olhares/article/view/68

- Cruz, Hugo (2017). Community artistic practices: A transversal vision. In António Gorgel Pinto, Paula Reaes Pinto & Teresa Veiga Furtado (Eds.), *Cross Media Arts: Social Arts and Transdisciplinarity* (pp. 22-35). Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Cruz, Hugo (2019). *Arte e Esperança: Percursos da Iniciativa PARTIS 2014-2018*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, Hugo (2021). Artistic creation and participation in Portugal and Brazil. In Tim Prentki, & Ananda Breed (2021), *The Routledge Companion to Applied Performance: Volume One – Mainland Europe, North and Latin America, Southern Africa, and Australia and New Zealand* (1st ed.) (pp. 371-382). Routledge. doi:10.4324/9781351120142
- Cruz, Hugo, Bezelga, Isabel, & Aguiar, Ramon (Coord.) (2019) *Práticas artísticas: Participação e comunidade*. Évora: CHAIA- Universidade de Évora.
- Cruz, Hugo, Bezelga, Isabel, & Rodrigues, Paulo S. (Coord.) (2017) *Práticas artísticas comunitárias*. Porto: PELE - Espaço de Contacto Social e Cultural, CHAIA - Centro de História da Arte e Investigação Artística da Universidade de Évora e FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Cruz, Hugo, & Serafino, Irene (2016). A criação teatral em Portugal no contexto das práticas artísticas comunitárias. *Revista Subtexto*, 8(12), 170-189. Retirado de https://issuu.com/galpaocinehorto/docs/subtexto12_pt
- Cuche, Denys (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Cursley, Jo (2013). PEETA Project: *Internal evaluation of five european SEPE*. Exeter: University of Exeter.
- D' Epinay, Chistian Lalive, Bassand, Michel, Christe, Etienne, & Gros, Dominique (1982). *Temps libéré. Culture de masse et cultures de classes aujourd'hui*. Lausanne: Pierre-Marcel Favre éditeur.
- Dalton, James H., Elias, Maurice J.& Wandersman, Abraham (2001). *Community psychology. Linking individuals and communities*. Stanford: Wadsworth Thomson Learning.
- Dardor, Pierre & Laval, Christian (2015). *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI*. São Paulo: Boitempo.
- Dawson, Gary Fisher (1999). *Documentary theatre in United States*. Westport:

Greenwood Press.

- Debord, Guy (2017). *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Decreto-lei 179/74. Cria no Ministério da Educação Nacional, no âmbito dos órgãos e serviços centrais, o Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis, com autonomia administrativa e financeira, e determina a transição para aquele Fundo do património, incluindo arrendamentos e documentação, bem como do pessoal do extinto Secretariado para a Juventude. *Diário do Governo* n.º 101/1974 (Série I de 1974-04-30).
- DeCuir-Gunby, Jessica T. & Schutz, Paul A. (2017). *Developing a mixed methods proposal. A practical guide for beginning researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix (1997). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 4). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Denzin, Norma & Lincoln, Yvonna S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Desgranges, Flávio (2003). *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Huucitec.
- Dewey, John (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, John (1958). *Art as experience*. New York, NY: Capricorn Books/G.B. Putnam's Sons.
- Dewey, John (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- DiMaggio, Paul (1982). Cultural capital and school success. The impact of status culture participation in the grades of u.s. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201. doi:10.2307/2094962
- Domingues, Petrônio (2011). Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. *História (São Paulo)*, 30 (2), 401-419. doi:0.1590/S0101-90742011000200019.
- Dumazedier, Joffre (1988). *Révolution culturelle du temps libre 1968-1988*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Duncombe, Stephen (2016). Does it work? The effect of activist art? *Social Research*, 83(1), 115-134. Retirado de <https://muse.jhu.edu/article/620873/pdf>
- Dupin-Meynard, Félix (2018). Creative residencies: how does participation impact on artists, venues and participants? In Lluís Bonet & Emmanuel Négrier (Eds.),

Breaking the fourth wall: proactive audiences in performing arts (pp. 106-115).

Elverum: Kanskapsverket.

Eagleton, Terry (2005). *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP.

Eco, Umberto (2009). *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva.

Eco, Umberto (2016). *A obra aberta*. Lisboa: Relógio d'Água.

Eisner, E. (2006). Does arts-based research have a future? Inaugural lecture for the first European conference on arts-based research Belfast, Northern Ireland, June 2005. *Studies in art education*, 48(1), 9-18. doi:10.1080/00393541.2006.11650496

Ekman, Joakim, & Amnå, Erik (2012). Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283-300. doi:10.2478/s13374-012-0024-1

Ellsworth, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324. doi:10.17763/haer.59.3.058342114k266250

Enciclopédia Itaú Cultural (2020). *Teatro de rua*. Retirado de <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo882/teatro-de-rua>

Erven, Eugène van (2001). *Community theatre: Global perspectives*. London: Routledge.

Erven, Eugène van (2013). *Community art dialogues*. Utrecht: Treaty of Utrecht Foundation.

Estermann, Josef (2008). Concepts of human being and interculturality: cultures of humanization and recognition. *Documentación del VII Congreso Internacional de Filosofía Intercultural*, 48. Aachen: Concordia – Reihe Monographien

Eurydice (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Bruxelas: Unidade Europeia de Eurydice.

Fanon, Frantz (1979). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Feixa, Carles, & Leccardi, Carmen (2010). O conceito de geração nas teorias sobre a juventude. *Sociedade & Estado*, 25(2), 185-204. doi: 10.1590/S0102-69922010000200003

Ferál, Josette (2008). Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Sala Preta*, 8, 197-210. doi:10.11606/issn.2238-3867.v8i0p197-210

- Fernandes, António T. (1988). A mudança cultural na sociedade moderna. *Revista da faculdade de letras: filosofia*, 2(5-6), 125-141. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/8060>
- Fernandes, Sílvia (2018). Teatro expandido em contexto brasileiro. *Revista Sala Preta*, 18(1), 7-34. doi: 10.11606/issn.2238-3867.v18i1p6-34
- Fernandes, Tiago; Pereira, José Santana; Cancela, João & Sanches, Edalina Rodrigues (2019). *Instituições e qualidade da democracia: Cultura política na Europa do Sul*. Lisboa: Fundacao Francisco Manuel dos Santos.
- Fernández Bustos, Cristián (2006). *La ruptura de la exclusividad del gusto a través de la música sinfónica como espacio de integración social para niños y jóvenes de sectores populares: las orquestas juveniles e infantiles de Chile* (Tese de doutoramento não publicada). Universidad de Chile, Chile.
- Ferreira, Fernando Ilídio (2006a). *Animação sociocultural e participação: o exemplo do Projecto OUSAM*. In Peres, Américo, & Lopes, Marcelino (Coords.), *Animação, Cidadania e Participação* (pp. 48-59). Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- Ferreira, Ilídio F. (2008). A animação sociocultural e as transformações do mundo do trabalho. In José Dantas Pereira, Manuel Francisco Vieites & Marcelino de Sousa Lopes (Coord.), *A animação sociocultural e os desafios do século XXI* (pp. 192-206). Chaves: Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Ferreira, Pedro (2006b). *Conceções de cidadania e experiências de participação na sociedade civil: uma perspetiva do desenvolvimento psicológico* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ferreira, Pedro, & Menezes, Isabel (2001). *Questionário das experiências de participação*. Porto: FPCEUP.
- Ferreira, Pedro, & Menezes, Isabel (2005). The relevance of the quality of life-experiences for citizenship development: An inter-domain developmental study. In Isabel Menezes, Joaquim L. Coimbra, & Bártolo P. Campos (Eds.), *The affective dimension of education: European perspectives* (pp. 185-201). Porto: Centro de psicologia.
- Ferreira, Pedro, Azevedo, Cristina, & Menezes, Isabel (2012). The developmental

- quality of participation experiences: beyond the rhetoric that participation is always good! *Journal of Adolescence*, 35(3), 599-610. doi:10.1016/j.adolescence.2011.09.004
- Ferreira, Pedro, Coimbra, Joaquim L., & Menezes, Isabel (2012). "Diversity within diversity" - exploring connections between community, participation and citizenship. *Journal of Social Science Education*, 3, 118-132. doi:10.4119/jsse-616
- Ferreira, Vítor S. (2014). Artes de entrevistar: Composição, criatividade e improvisação a duas vozes. In José A. Pallhares & Leonor L. Torres (Orgs.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165-195). Braga: Edição Humus.
- Ferrière, Adolphe (1928). *Transformemos a escola. Apelo aos pais e às autoridades*. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy.
- Field, Andy (2009). *Discovering statistic using SPSS (and sex drugs and rock'n'roll)*. London: Sage Publications.
- Finley, Moses (1963). *Os gregos antigos*. Lisboa: Edições 70.
- Flanagan, Constance A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In Richard M. Lerner & Laurence Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 721-745). John Wiley & Sons Inc.
- Fletcher, Del Roy, & Dalgleish, Karl (2012). *An evaluation of the personal effectiveness and employability through the arts project*. Sheffield: Centre for Regional Economic and Social Research, Sheffield Hallm University.
- Flick, Uwe (1998). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publications.
- Florin, Paul, & Wandersman, Abraham (1984). Cognitive social learning and participation in community development. *American Journal of Community Psychology*, 12(6), 689-708. Retirado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00922619>
- Foddy, William (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta.
- Fontaine, Anne Marie (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Foster, Hal (2001). El artista como etnógrafo. In Hal Foster (Eds.), *El Retorno de lo Real* (pp. 158-185). Madrid: Akal.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

- Foucault, Michel (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel (1986). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.
- Foucault, Michel (2003). *Ditos e Escritos, Vol. IV: estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Fradique, Teresa (2014). For years, I have dreamed of a liberated Anthropology. In Paula Godinho (Coord.), *Antropologia e performance: Agir, atuar, exhibir* (pp. 28-54). Castro Verde: 100 Luz.
- Fragateiro, Carlos (1995). A memória não esquece – do outro lado da história. In Titto Amorim (Eds.), *Encontros de teatro na escola – História de um movimento* (pp. 9-12). Porto: Porto Editora.
- Frederico, Celso (2010). Teatro, comunicação, pedagogia: notas sobre Brecht. *Comunicação & Educação*, 15(1), 35-44. doi:10.11606/issn.2316-9125.v15i1p35-44
- Fredricks, Jennifer A., & Eccles, Jacquelynne S. (2006). Extracurricular involvement and adolescent adjustment: impact of duration, number of activities, and breadth of participation. *Applied Developmental Science*, 10(3), 132-146. doi:10.1207/s1532480xads1003_3
- Freinet, Cèlestin (1965). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Estampa.
- Freinet, Cèlestin (1975). *A educação pelo trabalho*. Lisboa: Presença.
- Freire, Paulo (1970/1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1979). *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1995). *A educação na cidade (2 Eds.)*. São Paulo: Cortez.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2009). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freud, Sigmund (1980). Uma recordação de infância de *Dichtung und Wahrheit*. In Sigmund Freud, *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud* (vol 17, pp. 185-200). Rio de Janeiro: Imago.
- Froebel, Frisdrich (2001). *A educação do homem*. Passo fundo: Universidade de Passo

Fundo.

- Galston, William A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234. doi: 10.1146/annurev.polisci.4.1.217
- Gamboni, Dario (1992). L'iconoclasme contemporain: agressions physiques conte des oeuvres d'art et perception esthétique. In Idalina Conde (Coord.), *Percepção Estética e Públicos da Cultura* (pp. 40). Lisboa: Acarte/Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gattinger, Monica (2011, novembro). *Democratization of Culture, Cultural Democracy and Governance*. Comunicação apresentada no Canadian Public Arts Funders Annual General Meeting, Whitehorse, Yukon, Canada.
- Gayo, Modesto, & Teitelboim, Berta (2010). *La producción social del capital cultural: ¿privilegio o mérito?* In Saavedra, Claudio (Coord.), *Chile 2009: percepciones y actitudes sociales. Informe de la Quinta Encuesta Nacional UDP* (pp. 85-94). Chile: Universidad Diego Portales.
- Geertz, Clifford (1989, 2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Geertz, Clifford (1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. London: Fontana Press.
- Gennep, Arnold Van (1960). *The rites of passage*. London: Routledge.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin (1992). *O inquérito – Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gielen, Pascal (2015). *The murmuring of the artistic multitude – global art, politics and post-fordism*. Amsterdam: Valiz/Antennae Series.
- Gil, Gilberto, & Ferreira, Juca (2013). *Cultura pela palavra – Coletânea de artigos, entrevistas e discursos dos ministros da cultura (2003-2010)*. Rio de Janeiro: Versal.
- Gil, José (2007). *Portugal hoje: O medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gillet, Jean-Claude (2006). *L'animation en questions*. Toulouse: Erès.
- Ginzburg, Carlo (2002). *Relações de Força: História, Retórica e Prova*. São Paulo:

Companhia das Letras.

- Giroux, Henry (2008). Introducción: democracia, educación y política en la pedagogía crítica. In Peter McLaren & Joe L. Kincheloe (Org.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: GRAÓ.
- Giroux, Henry (2010, 17 de outubro). *Lessons from Paulo Freire Chronicle of Higher Education*. Retirado de <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/>
- Gohn, Maria (2005). Cidadania e direitos culturais. *Revista Katálysis*, 8(1), 15-23. doi: 10.1590/%25x
- Goldbard, Arlene (2006). *New creative community: the art of cultural development*. New York, NY: New Village Press.
- Goldberg, RoseLee (2001). *Performance art, from futurism to the present*. London: Thames and Hudson.
- Goleman, Daniel (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gonçalves, Ricardo (2018). *A cultura ao serviço da revolução: Campanhas de Dinamização Cultural e Ação Cívica do MFA* (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Gorodnichenko, Yuriy, & Roland, Gerard (2020). Culture, institutions and democratization. *Public choice*, 1-31. doi:10.1007/s11127-020-00811-8
- Governo do Brasil (2005). *Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares*. Brasília: Instituto Pólis.
- Goodwin, Brian (2001). *How the leopard changed its spots: The evolution of complexity*. Princeton: Princeton University Press.
- Greco, Angela (2007). *La red americana de arte para el cambio social: cuando la resistencia a las políticas neoliberales viene desde el Arte. Um análisis interdisciplinario sobre sus orígenes e dinámicas*. (Tese de doutoramento não publicada), FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Greenberg, Clement (1986). Towards a newer Laocoon. In John O'Brian (Eds.), *The Collected Essays and Criticism, Volume 1: Perceptions and Judgments, 1939-1944* (pp. 23-37). Chicago: The University of Chicago.
- Grosjean, E. & Ingberg, H. (1980). Implicaciones de una política de animación socio-

- cultural. In Consejo de Europa (Eds.), *Animación Sociocultural* (pp. 71-133). Madrid: Ministerio de Cultura.
- Grotowski, Jerzy (1975). *Para um teatro pobre*. Lisboa: Forja
- Gruzinski, Serge (2007). *El pensamiento mestizo: Cultura amerindia y civilización del renacimiento*. Barcelona: Paidós.
- Guasch, Ana M. (2000). *Los manifiestos del arte posmoderno: textos de exposiciones, 1980-1995*. Madrid: Akal.
- Guattari, Félix & Rolnik, Suely (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Guinsburg, Jacó (2014). Sobre esta edição. In Margot Berthold (Eds.), *História mundial do teatro* (pp. 9-11). São Paulo: Perspetiva Editora.
- Gusfield, Joseph (1975). *Community: A critical response*. New York: Harper & Row.
- Hahn, Carole (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: University of New York Press.
- Hart, Roge (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: Unicef International Child Development Centre.
- Harvey, David (2013). *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*. New York: Verso.
- Harvey, David, Teles, Edson, & Sader, Emir (2012). *Ocuppy: Movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Hayward, Susan (2006). *Cinema studies: The key concepts*. London: Routledge.
- Heathcote, Dorothy (1980). *Drama as context*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Hedtke, Reinhold, & Zimenkova, Tatiana (2013). *Education for civic and political participation: A critical approach*. New York and London: Routledge.
- Heinich, Natalie (2002). *La sociología del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Helguera, Pablo (2011). *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. New York, NY: Jorge Pinto Books.
- Heller, Kenneth (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology*, 17(1), 1-15. doi: 10.1007/BF00931199.
- Hellawell, David (2006). Inside-out: analysis of the insider-outsider concept as a heuris-

- tic device to develop reflexivity in students doing qualitative research. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 483-494, doi:10.1080/13562510600874292
- Hennessy, Eilis, & Heary, Caroline (2005). Exploring children's views through focus groups. In Sheila Greene & Diane Hogan (Org.) (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and method* (pp. 236–252). London: Sage Publications.
- Hernández, Fernando (2008). La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Retirado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hillery, George (1959). Definitions of community: Areas of agreement. *Rural Sociology*, 20, 111-123. Retirado de <https://www.semanticscholar.org/paper/Definitions-of-community-%3A-Areas-of-Agreement-Hillery/6d4fd8a9893b733c7f23e878c61adabf5a4c2192>
- Holden, John (2004). *Capturing cultural value: How culture has become a tool of government policy*. London: Demos.
- Holden, Mary T., & Lynch, Patrick (2004) Choosing the appropriate methodology: Understanding research philosophy. *The marketing review*, 4(4), 397-409. doi:10.1362/1469347042772428
- Holloway, John (2013). *Fissurar o capitalismo*. São Paulo: Publisher Brasil.
- hooks, Bell (2019). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF.
- Hopkins, Sam (2014, 27 de novembro). Leading global thinker of 2014. *CCW Graduate School Blog*. Retirado de <http://www.ccwgraduateschool.org/sam-hopkins-leading-global-thinker-of-2014/>.
- Horkheimer, Max (1975). *Critical theory: selected essays*. London: Continuum.
- Hornbrook, David (1989). *Education and dramatic art*. Oxford: Blackwell.
- Hough, Brian, & Hough, Sigmund (2012). The play was always the thing: drama's effect on brain function. *Psychology*, 3(6), 454-456. doi:10.4236/psych.2012.36064 454
- Hughes, Jenny, & Wilson, Karen (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57-72. doi:10.1080/1356978042000185911
- Huss, Ephrat & Cwikel, Julie (2005). Researching creations: Applying arts-based research to Bedouin women's drawings. *International Journal of Qualitative Methods*,

- 4(4), 44-62. doi:10.1177/160940690500400404.
- Huss, Ephrat, Kaufman, Roni, Avgar, Amos, & Shouker, Eytan (2015). Using arts-based research to help visualize community intervention in international aid. *International Social Work*, 58(5), 673 –688. doi: 0.1177/0020872815592686
- Huxtin, Lesley, & Denk, Thomas (2009). The 'black box' problem in the study of participation. *Journal of Civil Society*, 5(3), 209-226. doi:10.1080/17448680903351693
- Huybrechts, Liesbeth (2014). *Participation is risky: Approaches to joint creative processes*. Amsterdam: Valiz/Antennae Series.
- Huybrechts, Liesbeth, Dreessen, Katrien, & Schepers, Selina (2012). Mapping design practices: on risk, hybridity and participation PDC12 *Proceedings of the 12th Participatory Design Conference: exploratory papers, workshop descriptions, industry cases*, 2, 29-32. New York: ACM.
- Illich, Ivan (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Imaginário, Luís (2007). (Re)Valorizar a aprendizagem: Práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais. *Conferência valorizar a aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e informais*. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Irwin, Rita (2009). A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In Lilian Amaral & Ana Barbosa (Orgs.). *Interritorialidade: mídias, contextos e educação* (pp. 125-135). São Paulo: Editora SENAC/Edições SESC.
- Jameson, Frederic (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, Liz, & O'Neill, Cecily (1991). *Collected Writing in Drama Education*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Johnson, R. Burke, Onwuegbuzie, Anthony J., & Turner, Lisa A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Jordan, Tim (2002). *Activism! Direct action, hacktivism and the future of society*. London: Reaktion Books.
- Juris, J. S., & Pleyers, G. H. (2009). Alter-activism: emerging cultures of participation among young global justice activists. *Journal of Youth Studies*, 12(1), 57-75. doi:

10.1080/13676260802345765

- Kaase, Max (1984). The challenge of “participatory revolution” in pluralistic democracies. *International Political Science Review*, 5, 299-318. doi: 10.1177/019251218400500306
- Kaase, Max (2000). Political Science and the internet. *International Political Science Review*, 21(3), 265-282. doi:10.1177/0192512100213002
- Kant, Immanuel (1993). *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Katzmair, Harald (2018). *Community arts: network mapping*. Wien: FasResearch/Community Arts Lab.
- Kelly, Owen (1984). *Community, art and the state: Storming the citadels*. London: Comedia.
- Kelly, Owen, Lock, J. & Merkel, K. (1986). *Culture and democracy: the manifesto*. Londres: Comedia.
- Kester, Grant (2004). *Conversation pieces: Community and communication in modern art*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kester, Grant (2011). *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. London: Duke University Press.
- Khun, Thomas (1978). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Kilomba, Grada (2019). *Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Kincheloe, Joe (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. In Peter McLaren & Joe L. Kincheloe (Org.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: GRAÓ.
- Kitto, Humphrey D. F. (1990). *Os gregos*. Coimbra: Arménio Amado Editora.
- Kocur, Zoya, & Leung, Simon (2005). *Theory in contemporary art since 1985*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Koopman, Constantijn (2007). Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education*, 25(2), 151-164. doi: 10.1177/0255761407079951
- Korten, David C. (1980). *Community organization and rural development: A learning process approach*. New York, NY: Ford Foundation.

- Koudela, Ingrid (1980/1884). *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva.
- Koudela, Ingrid (1991). *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva/Edusp.
- Krauss, Rosalind (1979/2008). Sculpture in the expanded field. *October*, 8, 31-44. doi:10.2307/778224.
- Kravagna, Christian (1999, January). *Working on the Community - Models of Participatory Practice*. Retirado de <http://eipcp.net/transversal/1204/kravagna/en>
- Krebs, Anne & Robotel, Nathalie (2008). *Démocratisation culturelle: l'intervention publique em débat*. Paris: La Documentation Française.
- Kroeber, Alfred, & Kluckhohn, Clyde (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Vintage Books.
- Krueger, Richard A., & Casey, Mary Anne (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kuppers, Petra (2007). *Community performance: an introduction*. London: Routledge.
- Kwon, Miwon (2004). *One place after another. Site-specific art and locational identity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- LacARRIERE, Mónica (2008). El arte fuera del lugar del arte. *Revista oficios terrestres*, 14(21), 28-40. Retirado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45540>
- Lacerda, Alice P. (2015). Democratização da cultura x democracia cultural: os pontos de cultura enquanto política cultural de formação de público. *Políticas culturais: teoria e práxis*, 1-14.
- LalivE d'EPINAY, Christian, Bassand, Michel, ChristE, Etienne, & Gros, Dominique (1982). *Temps libre. Culture de masse et cultures de classes aujourd'hui*. Lausanne: Pierre-Marcel Favre.
- Lattanzi, María (2009). Arte contemporâneo argentino y la revalorización de la comunidad. *Interstícios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 3(2), 113-128. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3044620>
- Lave, Jean, & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawy, Robert, & Biesta, Gert (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. doi:10.1111/j.1467-

8527.2006.00335.x

- Leão, Delfim (2015). O Mapa e a singular identidade nortenha. In Hugo Cruz (Coord.), *Mapa – o jogo da cartografia (desenho em palavras)* (pp. 19-23). Porto: PELE.
- Lehmann, Hans-Thies (2007). *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify.
- Leitão, Marta, Latif, Larissa, & Baptista, Maria (2015). Processos de criação colaborativa em contexto de um projeto de teatro comunitário. *Persona*, 3, 42-57. Retirado de https://persona-esap.weebly.com/uploads/9/0/2/7/90272353/persona3_6_marta_l_larissa_l_maria_manuel_b.pdf
- Lessard-Hebert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ley, Graham (2007). *The theatricality of greek tragedy: Playing Space and Chorus*. Chicago, CA: University of Chicago Press
- Lino, Wallace (2019). Teatro como ruptura. In Hugo Cruz, Isabel Bezelga, & Ramon Aguiar (Eds.), *Práticas artísticas, participação e comunidade* (pp. 597-610). Évora: Universidade de Évora.
- Lipovetsky, Gilles, & Serroy, Jean (2013). *L'esthétisation du monde. Vivre à l'âge du capitalisme artiste*. Paris: Gallimard.
- Lopes, João Teixeira (2007). *Da democratização à democracia cultural. Uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Porto: Profedições.
- Lopes, João Teixeira (2009). Da democratização da cultura a um conceito e práticas alternativos de democracia cultural. *Cadernos de Estudo*, 14, 2-13. doi:10.17346/se.vol14.121
- Lord, Pippa, Sharp, Caroline, Lee, Ben, Cooper, Louise, & Grayson, Hilary. (2012). *Raising the standard of work by, with and for children and young people: research and consultation to understand the principles of quality*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Lourenço, Eduardo (1976). *O fascismo nunca existiu*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Maffesoli, Michael (2005). *La tribalización del mundo postmoderno*. México: Herder.
- Magalhães, Pedro (2009). *A qualidade da democracia em Portugal: a perspectiva dos*

cidadãos. Lisboa: SEDES.

Mahoney, Joseph L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516. doi:10.1111/1467-8624.00160

Malina, Judith (2012). *Notas sobre Piscator: teatro político e arte inclusiva*. São Paulo: Edições Sesc.

Marceau, Carole, & Gendron-Langevin, Maud (2015). A Emergência de Vozes Distintas na Escola e na Comunidade: práticas singulares de ensino de teatro no Quebec. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 5(2), 287-312. doi:10.1590/2237-266049296

Maréchal, Garance (2010). Autoethnography. In Albert J. Mills, Gabrielle Durepos, & Elden Wiebe (Eds.). *Encyclopedia of case study research* (vol.1-2) (pp. 43-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Marie, Pierre (2017). Revolução dos Cravos e educação popular: as associações de educação popular em Portugal (1974-1986). *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 17, 371-390. doi:10.14195/1645-2259_17_17

Marques, Marcelo Souza (2015). Críticas ao modelo hierarquizado de cultura: por um projeto de democracia cultural para as políticas culturais públicas. *Revista de Estudos Sociais*, 53(35), 43-51. doi:10.7440/res53.2015.03

Martín-Barbero, Jesús (2008). *Políticas de la comunicación y la cultura: Claves de la investigación* (Vol. 11). Barcelona: CIDOB edicions.

Martin-Baró, Ignácio (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. doi:10.1590/S1413-294X1997000100002

Martin, Carol (2010). *Dramaturgy of the real on the world stage*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

Marx, Karl (2017). *O capital*. Lisboa: Edições 70.

Mason, Paul (2019). *Um futuro livre e radioso: uma defesa apaixonada da Humanidade*. Lisboa: Objetiva Editora.

Matarasso, François (1997). *Use or ornament: the social impact of participation in the arts*. Stroud: Comedia.

Matarasso, François (2013). All in this together: The depoliticisation of community art in Britain, 1970-2011. In Eugene van Erven (Eds.), *Community, Art, Power: Essays*

- from ICAF 2011 (5th ed., pp. 214-241). Rotterdam: ICAF.
- Matarasso, François (2019). *Uma arte irrequieta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maxwell, Joseph (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Maya Jariego, Isidro (2009). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, 2(3), 69-109. Retirado de HU <http://www.biblioteca.salvador.edu.ar/Bibdigital/Miriada/3/pa0-0000.html?t=1&h=69U>
- McLaren, Peter (1997). *Revolutionary multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview Press.
- McLauchlan, Debra (2010). Keeping the kids in school: what the drama class tells us. *Encounters on Education* 11, 135-154. doi:10.24908/eoe-ese-rse.v11i0.2407
- McMillan, David. W., & Chavis, David M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-24. doi:10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, self and society*. London: The University Chicago Press.
- Mendes, Américo, Silva, Francisca, Azevedo, Ana, & Cardial, Inês (2016). Síntese de avaliação externa. In Maria J. Mota (Coord.), *Arte e cidadania em contexto prisional: Percursos do projeto ECOAR* (pp. 92-98). Porto: PELE.
- Mendes, José Manuel, & Seixas, Ana Maria (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *Educação Sociedade & Culturas*, 19, 103-129. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf>
- Mendonça, Celida e Bezelga, Isabel (2020). Um olhar sobre o impacto da experiência teatral no exercício da alteridade e no processo de socialização de crianças em contextos educacionais. *Educação, Artes e Inclusão*, 16(4), doi:10.5965/198431781642020143
- Menezes, Isabel (2003). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *Journal of Social Science Education*, 2, 1-13. doi:10.4119/UNIBI/jsse-v2-i2-474
- Menezes, Isabel (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European*

- Educational Research Journal*, 2(3), 430-445. doi:10.2304/eerj.2003.2.3.8
- Menezes, Isabel (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic.
- Menezes, Isabel, Fernandes-Jesus, Maria, Ribeiro, Norberto, & Malafaia, Carla (2012). Agência e participação cívica e política de jovens. In Isabel Menezes, Carla Malafaia and Norberto Ribeiro (Eds.), *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia* (pp. 9-26). Porto: LivPsic.
- Merli, Paola (2002). Evaluating the social impact of participation in arts activities. *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), 107-118. doi: 10.1080/10286630290032477
- Merriam, Sharan B., Johnson-Bailey, Juanita, Lee, Ming-Yeh, Kee, Youngwha, Ntseane, Gabo, & Muhamad, Mazanah (2001). Power and positionality: negotiating insider/outsider status within and across cultures. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 405-416. doi:10.1080/02601370120490
- Mertens, Donna M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (3rd ed.)*. Los Angeles: Sage Publications.
- Meyerhold, Vsevolod (1969). *Meyerhold on theatre*. New York: Hill & Wang.
- Miessen, Markus (2010). *The nightmare of participation*. New York/Berlin: Sterberg Press.
- Mignolo, Walter (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 34, 287-324. Retirado de <http://professor.ufop.br/tatiana/classes/ppgd-pluralismo-epistemol%C3%B3gico/materials/desobedi%C3%Aancia-epist%C3%AAmica-walter-mignolo>
- Milbrath, Lester (1965). *Political participation: How and why do people get involved in politics?* Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Miles, Matthew B., & Huberman, A. Michael (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30. doi:10.2307/1174243
- Mohanty, Chandra (1994). On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. *Cultural Critique*, 14, 179- 208. doi:10.2307/1354297

- Monteiro, Gabriela (2016). A cena expandida: alguns pressupostos para o teatro do século XXI. *Art Research Journal*, 3(1). doi:37-49. 10.36025/arj.v3i1.8427
- Montero, Maritza (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Mora, Teresa, & Oliveira, Ana (2019). Arte e comunidade em Esposende: uma abordagem de proximidade. *Configurações*, 22, 50-69. doi:10.4000/configuracoes.6335
- Morgado, José C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De facto editores.
- Morgan, Sally (1995). Looking back over 25 years. In Malcolm Dickson (Eds.), *Art with people* (pp. 16-26). Sunderland: AN Publications.
- Morin, Edgar (1990). *O pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Motos-Teruel, Tomás, & Alfonso-Benlliure, Vicente (2020). Desarrollo de un instrumento para valorar el impacto de la práctica teatral en los jóvenes. *Sisyhus Journal of Education*, 8(2), 26-48. doi:10.25749/sis.19058
- Mouffe, Chantal (1995). Democratic politics and the question of identity. In John Rajchman (Eds.), *The identity in question* (pp. 33-45). Londres: Routledge.
- Mouffe, Chantal (1999). *The challenge of Carl Schmitt*. London: Verso.
- Müller, Regina (1996). Ritual e performance artística. In João Teixeira e Rita Gusmão (Org.), *Performáticos, performance e sociedade* (pp. 43-46). Brasília: UNB.
- Nardone, Mariana (2010). Arte comunitário: critérios para su definición. *Miríada*, 3(6), 47-91. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5024408>
- Nascimento, Rodrigo (2019). O movimento auto-organizado e o teatro de agitprop nos primeiros anos da Revolução Russa (1917-1921). *Revista Sala Preta*, 19(1), 98-120. doi:10.11606/issn.2238-3867.v19i1p97-120
- Neelands, Jonothan (2007). Taming the Political: The Struggle Over Recognition in the Politics of Applied Theatre. *Research in Drama Education*, 12(3), 305-317. doi:10.1080/13569780701560388
- Neelands, Jonothan, Belfiore, Eleonora, Firth, Catriona, Hart, Natalie, Perrin, Liese, Brock, Susan, Holdaway, Dominic, & Woddis, Jane (2015). *Enriching Britain: culture, creativity and growth: The 2015 report by the Warwick Commission on the future of cultural value*. Coventry: The University of Warwick/The Warwick Com-

mission.

- Negri, António (2011). *Art and common. a conversation with Antonio Negri*. In Bruyne, Paul De, & Gielen, Pascal (Eds.), *Community Art: The Politics of Trespassing* (pp. 165-193). Amsterdam: Valiz/Antennae.
- Negri, Antonio & Hardt, Michael (2014). *Declaração: Isto não é um manifesto*. São Paulo: n-1 Edições.
- Neves, Manuela C. (2016). As técnicas freinet da escola moderna. *Escola Moderna*, 4(6), 34-40.
- Neves, Tiago (2008). *Entre educativo e penitenciário: Etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Porto: CIIE/Edições Afrontamento.
- Neves, Tiago & Guedes, Mafalda (2016). A validação e certificação de competências pessoais e sociais. In Maria J. Mota (Coord.), *Arte e cidadania em contexto prisional: Percursos do projeto ECOAR* (pp. 80-83). Porto: PELE.
- Nicholson, Helen (2005). *Applied Drama: The gift of theatre*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Nicholson, Helen (2013). Participation as art. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(1), 1-3. doi: 10.1080/13569783.2012.756184
- Niza, Sérgio (2012). *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China, Ltda.
- Nogueira, Márcia (2007). Tentando definir o teatro da comunidade. *DAPesquisa*, 2(4), 77-81. doi:10.5965/1808312902042007077
- Nogueira, Márcia (2008). A opção pelo teatro em comunidades: alternativas de pesquisa. *Urdimento*, 10, 127-136. doi: 10.5965/1414573101102008127
- Nogueira, Márcia (2015). Um olhar sobre o teatro em comunidades no Brasil. In Hugo Cruz (Coord.), *Arte e Comunidade* (pp. 101-128). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Norris, Pippa (2002). *Democratic phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norris, Pippa (2004, outubro). *Young people and political activism: From the politics of loyalties to the politics of choice?* Comunicação apresentada na conferência Civic engagement in the 21st Century: Toward a Scholarly and Practical Agenda – University of Southern California, Los Angeles, California.

- Nunes, Ana Catarina (2018). Do Mar para o Palco – o teatro de comunidade no Museu Marítimo de Ílhavo. *Livro de Atas do Encontro de Mediação Cultural da EGEAC – Cultura*, Lisboa, Portugal.
- Oddey, Alison (1994). *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Oiticica, Helio (2011). *Museu é o mundo*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Oliveira, Andreia (2017). Arte e comunidade: práticas de colaboração implicadas no comum. *Revista do Programa de Pós-graduação em Artes de EBA/UFMG*, 7(14), 42-59. Retirado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15496>
- Oliveira, Luana. H. C., & Corrêa, Amélia S. (2016). A arte relacional e a participação do público: aproximações poéticas do período de 1960-70 com a 27ª Bienal de São Paulo. *Mediações-Revista de Ciências Sociais*, 21(2), 254-278. doi: 10.5433/2176-6665.2016v21n2p254
- Olson, Maria (2012). Citizenship education under liberal democracy: to be or not to be a (properly educated) citizen - comments on the ICCS 2009 study. *Utbildning och Demokrati*, 21(1), 17-27. Retirado de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:942176/FULLTEXT01.pdf>
- Omasta, Matt (2011). Adolescents' affective engagement with theatre: Surveying middle school students' attitudes, values and beliefs. *International Journal of Education & the Arts*, 12(1-6). Retirado de <http://www.ijea.org/v12si1/>
- Omoto, Allen M., & Malsch, Anna M. (2005). Psychological sense of community: conceptual issues and connections to volunteerism-related activism. In Allen M. Omoto (Eds.), *The Claremont symposium on applied social psychology. Processes of community change and social action* (pp. 83–103). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Otte, Hanka, & Gielen, Pascal (2019). Quando a política se torna inevitável: da arte-em-comunidade à arte-em-comum. *Galaxia*, 40, 5-16. doi:10.1590/1982-25542019140065
- Palacios Garrido, Alfredo (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-212. Retirado de <https://revistas.ucm.es/>

index.php/ARTE/article/view/9641

- Parente, Bárbara (2015). As vozes do teatro comunitário: Testemunhos de quem participou. In Hugo Cruz (Coord.), *Arte e Comunidade* (pp. 501-532). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Passatore, Franco (2000). A formação do animador teatral. In Gómes, Caride, Martins, José, & Vieites, Manuel (Orgs.), *Animação teatral: teoria e prática*. Porto: Campo das Letras.
- Patton, Michael Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Pavis, Patrice (1998). *Dicionario del teatro – dramaturgia, estética, semiologia*. Barcelona: Paidós.
- Pavis, Patrice (2014/2017). *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Penoni, Isabel (2019). Inscrições do real em “Eles não usam tênis naique” – anotações sobre uma encenação com a Cia. Marginal (Rio de Janeiro). In Hugo Cruz, Isabel Bezelga and Ramon Aguiar (Eds.), *Práticas artísticas, participação e comunidade* (pp. 47-63). Évora: Universidade de Évora.
- Peterson, N. Andrew, Speer, Paul W., & Hughey, Joseph (2006). Measuring sense of community: A methodological interpretation of the factor structure debate. *Journal of Community Psychology*, 34(4), 453-469. doi: 10.1002/jcop.20109
- Peixoto, José F. (2017). Notas sobre branco. *Revista sala preta*, 17(2), 437-453. doi: 10.11606/issn.2238-3867.v17i2p436-453
- Piaget, Jean (1941). *Etudes sociologiques*. Geneve: Droz
- Piaget, Jean (1978). *A formação da simbologia na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Picciotto, Robert (1992). *Participatory Development: myths and dilemmas (Policy research. Working papers. Participatory Development)*. Washington: The World Bank.
- Pieterse, Jan (1995). Globalization as hybridization. In Mike Featherstone, and Bryan S. Turner (Eds.), *Body & Society* (pp. 45-68). London: Sage.
- Piscator, Erwin (1967/1968) *Teatro Político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
- Pitts, Graham, & Watt, David (2001). The imaginary conference. *Artwork*, 50, 7-14
- Plastow, Jane (2009). Practising for the revolution? The influence of Augusto

- Boal in Brazil and Africa. *Journal of Transatlantic Studies*, 7(3), 294-303. doi: 10.1080/14794010903069128
- Pocok, John (1995). The ideal of citizenship since classical times. In Ronald Beiner (Eds.), *Theorizing citizenship* (pp. 29–52). New York, NY: SUNY Press.
- Pontremoli, Alessandro (2005). *Teoria e tecniche del teatro educativo e sociale*. Torino: UTET Università.
- Portaria MinC 525/2003. Cria o Programa CIDADE ABERTA. *Diário Oficial da União*. Retirado de https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-525-2003_184867.html
- Prado, Fafi, & Filler, Zina (2014). *Processos artísticos, tempos e espaços*. São Paulo: Departamento de Expansão Cultural/Prefeitura de São Paulo.
- Prentki, Tim (1998). Must the show go on? The case for theatre for development. *Development in Practice*, 8(4), 419-429. doi: 10.1080/09614529853440
- Prentki, Tim (2009). Contranarrativa: Ser ou não ser: Esta não é a questão. In Marcia P. Nogueira (Org.), *Teatro na comunidade: Interações, dilemas e possibilidades* (pp. 13-36). Florianópolis: UDESC.
- Prentki, Tim, & Preston, Sheila (2009). *The applied theatre reader*. London: Routledge.
- Priest, Susanna (1998). *Doing media research: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Prigogine, Ilya (1984). *Order out of chaos*. New York: Bantam Books.
- Putland, Christine (2008). Lost in translation: the question of evidence linking community-based arts and health promotion. *Journal of health psychology*, 13(2), 265–276. doi:10.1177/1359105307086706
- Putnam, Robert (1995). Tuning in, tuning out. The strange disappearance of social capital in America. In Richard G. Niemi and Herbert F. Weisberg (Eds.), *Controversies in voting behavior* (pp. 38-68). Washington: CQ Press.
- Putnam, Robert (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York: Touchstone Books.
- Putnam, Robert (2007). E Pluribus Unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte prize lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174. Retirado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>

- Pyett, Priscilla (2003). Validation of qualitative research in the “real world”. *Qualitative health research*, 13(8), 1170-1179. doi:10.1177/1049732303255686
- Quezada, Lucy (2016). Territorios, autogestión y colectividades. In Nelly Richard (Eds.), *Arte y política 2005-2015: Proyectos curatoriales, textos críticos y documentación de obras* (pp. 19-22). Santiago do Chile: Ediciones/Metales Pesados.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rahnema, Majid (1992). Participation. In Wolfgang Sachs (Eds.), *The Development Dictionary* (pp. 116–131). London: Zed Books.
- Ramos, Maria, & Sanz, Sonia (2010). El teatro comunitário como estratégia de desarrollo social a nível local. El caso de Patrícios. Provincia de Buenos Aires. *Miriada: Investigación en Ciencias Sociales*, 2(4), 141-157.
- Rancière, Jacques (1996). *O desentendimento*. São Paulo: Editora 34.
- Rancière, Jacques (2005). *Estética e política: A partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Raposo, Paulo (2015). Artivismo: Articulando dissidências, criando insurgências. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 4(2), 3-12. doi:10.4000/cadernosaa.909
- Rappaport, Julian (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25. doi:10.1007/BF00896357
- Rappaport, Julian (1984). Studies in empowerment: Introduction to the issue. In J. Rappaport, & R. Hess (Eds.), *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action* (pp. 1-7). New York: Haworth Press.
- Rappaport, Julian (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. doi:10.1007/BF00919275.
- Reis, João, Carreiras, Marina, Malheiros, Jorge, & André, Isabel (2015). Orquestra Geração 2007-2014: a inclusão pela música. In Hugo Cruz (Coord.), *Arte e Comunidade* (pp. 289-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, António Pinto (2000). *Ser feliz é imoral? Ensaios sobre cultura, cidades e distribuição*. Lisboa: Cotovia.

- Ribeiro, Norberto (2014). *Educação e cidadania de jovens e imigrantes: constrangimentos e possibilidades de participação cívica e política*. (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Richardson, Laurel & St. Pierre, Elizabeth (2005). Writing: a method of inquiry. In Denzin Norman, & Yvonna S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research* (pp. 959-978). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rodgers, Lynne D., Smith, Leigh M., & Pollock, Claire (2002). Mooing till the cows come home: the search for sense of community in virtual environments. In Adrian T. Fisher, Christopher C. Sonn, and Brian J. Bishop (Eds.), *Psychological sense of community: research, applications, and implications* (pp. 223-245). New York: Springer.
- Rocha, Tatiana & Kastrup, Virginia (2008). A partilha do sensível na comunidade: intersecções entre psicologia e teatro. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 97-105. doi:10.1590/S1413-294X2008000200001
- Rogers, Alan (2005). *Non formal education: flexible schooling or participatory education?* New York: Springer Science.
- Rogers, Carl (1977). *A pessoa como centro*. São Paulo: EDUSP.
- Rogoff, Barbara (1998). Cognition as a collaborative process. In Damon William, Richard M. Lerner, Deanna Kuhn, & Robert S. Siegler (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Cognition, Perception, and Language* (5th ed., vol. 2) (pp. 679-744). New York, NY: Wiley.
- Roitter, Mario (2009). *Prácticas Intelectuales académicas y extra-académicas sobre arte transformador: algunas certezas y ciertos dilemas*. Buenos Aires: Nuevos Documentos Cedes.
- Rutherford, Matt (2013). *Burn the seats: Felix Barrett* (Future of storytelling 2013). Nova Iorque, EUA: Future of StoryTelling.
- Ryngaert, Jean-Pierre (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha.
- Saavedra, Ana María & Alarcón, Luis (Eds.) (2016). *Galería Metropolitana 2011-2017*. Santiago do Chile: ANDROS Impresores.
- Salgado, Ricardo S. (2015). A performance da etnografia como método da antropologia. *Antropológicas*, 13, 26-38. Retirado de <https://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/1640>

- Salgado, Ricardo S. (2016). A persona do antropólogo na etnografia como ação: O jogo dos papéis, do registo e as metodologias teatrais. In Humberto Martins & Paulo Mendes (Orgs.), *Trabalho de campo: Envolvimento e experiências em Antropologia* (pp. 201-220). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Sandoval, Chela, & Latorre, Gisela (2008). Chicana/o Activism: Judy Baca's Digital Work with Youth of Color. In Everett, Anna (Eds.), *Learning race and ethnicity: youth and digital media* (pp. 81-108). Cambridge MA: MIT Press.
- Santos, Arquimedes Sousa (1977). *Perspectivas psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, Bárbara (2015). Teatro Essencial: essência comunitária (uma reflexão sobre o teatro do oprimido). In Hugo Cruz (Coord.), *Arte e Comunidade* (pp. 145-180). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmento, Manuel J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In Nadir Zago, Marília P. Carvalho, & Rita Vilela (Org.), *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação* (pp.137-179). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Schechner, Richard (1985). *Between theater and anthropology*. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Schechner, Richard (1988). *Performance theory*. Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Scher, Edith (2015). Teatro comunitário Argentino: 1983-2014 – Paixão, trabalho e alegria. In Hugo Cruz (Coord.), *Arte e comunidade* (pp. 86-99). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schininà, Guglielmo (2004). Here we are, social theatre and some open questions about its developments. *The Theatre Drama Review*, 48(3), 17-31. doi:10.1162/1054204041667659
- Schoenfeld, Alan (2004). Multiple learning communities: students, teachers, instructional designers and researchers. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 237-255. doi:10.1080/0022027032000145561
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (2009). *The qualities of quality: Understanding excellence in arts education*. Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education.
- Seog, Moonjoo, Hendricks, Karin S., & González-Moreno, Patricia A. (2011). Students'

- motivation to study music: The South Korean context. *Research Studies in Music Education*, 33(1), 89–104. doi:10.1177/1321103X11400514
- Serafino, Irene (2019). *Práticas artísticas e inclusão social: estudo de caso da associação portuense Pele_Espaço de Contacto Social e Cultural*. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119893>
- Silva, António J. (1999). *Henry Giroux: A pedagogia como possibilidade crítica*. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, Augusto Santos (1988). Produto nacional vivo: uma cultural para o desenvolvimento. In Augusto S. Silva, Carlos H. Pissarro, Margarida P. Lima, & Luís G. Arnaut (Eds.), *Atitudes, Valores culturais e desenvolvimento* (pp. 19-75). Lisboa: SEDES – Associação para o desenvolvimento económico e social.
- Silva, Augusto Santos (1994). *Tempos cruzados: um estudo interpretativo da cultura popular*. Porto: Afrontamento.
- Silva, Augusto Santos (2000). *Cultura e desenvolvimento: Estudos sobre a relação entre ser e agir*. Oeiras: Celta.
- Silva, Iracema (2014). *Teatro Popular: análise sobre a construção de um conceito estético-sociológico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, Maria José Lisboa (2018). *Teatro comunitário: além fronteira - um cruzamento de ideias, caminhos, desafios e superações* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Skis, Geraldine B. (1977) *Drama with children*. New York, NY: Harper & Row.
- Slade, Peter (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Sloman, Annie (2012). Using participatory theatre in international community development. *Community Development Journal*, 47(1), 42-57. doi:10.1093/cdj/bsq059
- Somers, John (1996). *Drama and theatre in education: Contemporary research*. North York: Captus Press.
- Sonn, Cristophey C., Drew, Neil M., & Kasat, Pilar (2002). *Conceptualising community cultural development: The role of cultural planning in community change*. Perth, WA: Community Arts Network WA Inc.

- Souza, Hugo (2018). Resistência na Correria do Coletivo Bonobando. *Ciclorama - Cadernos de pesquisa da Direção Teatral*, 6, 29-36. Retirado de https://issuu.com/ciclorama/docs/ciclorama_v6_2018_issuu
- Spolin, Viola (1982). *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspetiva Editora.
- Sprinthall, Norman A. (1980). Guidance and new education for schools. *The Personnel and Guidance Journal*, 58(7), 485-489. doi:10.1002/j.2164-4918.1980.tb00436.x
- Sprinthall, Norman (1991). Role-talking programs for high-school student: new methods to promote psychological development. In Bártolo Paiva Campos (Eds.), *Psychological Intervention and Human Development* (pp. 33-38). Porto: ICPFD.
- Sprinthall, Norman A., & Scott, Jacqueline R. (1989). Promoting psychological development, math achievement and success attribution of female students through deliberate psychological education. *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 440-446. doi:10.1037/0022-0167.36.4.440
- Stevenson, David (2019). The cultural non-participant: Critical logics and discursive subject identities. *Arts and the Market*, 9(1), 50-64. doi:10.1108/AAM-01-2019-0002
- Stoer, Stephen & Dale, Roger (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: um exemplo da revolução portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 67-81. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14456>
- Stolle, Dietlind, Hooghe, Marc, & Micheletti, Michele (2005). Politics in the Supermarket: Political Consumerism as a Form of Political Participation. *International Political Science Review*, 26(3), 245-269. doi: 10.1177/0192512105053784
- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (2008). *Pesquisa qualitativa - Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Suess, Astrid (2006). El arte como herramienta de transformación social: proyectos comunitarios. Encuentros con la expresión. *Revista Arteterapia y Artes*, 1, 70-75.
- Sullivan, Graeme (2004). *Art practice as research inquiry in the visual arts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Sullivan, John, & Transue, John E. (1999). The psychological underpinnings of democra-

- cy: a selective review of research on political tolerance, interpersonal trust and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 625-650. doi:10.1146/annurev.psych.50.1.625
- Świdziński, Jan (1976). *Art as a contextual art*. Lund: Sellem Galerie St. Petri – Archive of Experimental Art.
- Szmulewicz, Ignacio (2012). *Fuera dela cubo blanco: Lecturas sobre arte público contemporâneo*. Santiago do Chile: Ediciones/Metales Pesados.
- Taylor, Charles (1992). *Multiculturalism and “the politics of recognition”: an essay*. Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, Philip (2003). *Applied theatre: Creating transformative encounters in the community*. Portsmouth: Heinemann.
- Teixeira, Francimara Nogueira (2014). As peças didáticas de Brecht: tensões produtivas entre texto e cena. *Reportório*, 23, 46-57. Retirado de <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/12755/9029>
- Teorell, Jan, Torcal, Mariano, & Montero, José R. (2007). Political participation: Mapping the terrain. In Jan W. van Deth, José R. Montero & Anders Westholm (Eds.), *Citizenship and involvement in European democracies: A comparative analysis* (pp. 358-383). London and New York: Routledge.
- Thompson, Edward (1998). *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Tonkiss, Fran (2004). Using focus groups. In Clive Seale (Org.) (Ed.), *Researching society and culture* (pp. 193–206). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tonnies, Ferdinand. (1925). The concept of Gemeinschaft. In Werner J. Cahnman and Rudolf Heberle (Eds.), *Ferdinand Tonnies on Sociology: Pure, Applied and Empirical. Selected writings* (pp. 62–72). Chicago: University of Chicago Press.
- Tönnies, Ferdinand (1995). Comunidade e sociedade. In Orlando de Miranda (Eds.), *Para ler Ferdinand Tönnies* (pp. 231-352). São Paulo: EdUSP.
- Torcal, Mariano (2014). The decline of political trust in Spain and Portugal: Economic performance and political responsiveness. *American Behavioral Scientist*, 58(12), 1542-1567. doi:10.1177/0002764214534662
- Trend, David (1996). Democracy’s Crisis of Meaning. In David Trend (Eds.), *Radical Democracy: Identity, Citizenship and the State* (pp. 7-18). New York: Routledge.

- Trickett, Edison (1994). Human diversity and community psychology: Where ecology and empowerment meet. *American Journal of Community Psychology*, 22(4), 583-592. doi:10.1007/BF02506894
- Trickett, Edison (2009) Community Psychology: individuals and interventions in community context. *Annual Review of Psychology*, 60, 395-419. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163517
- Trienekens, Sandra, & Hillaert, Wouter (2015). Art in transition. Manifesto for participatory art practices. In Dominique Nuyttens (Eds.), *Art in transition. Manifesto for participatory art practices*. Brussel: Demos vzw & CAL-XL.
- Trilla, Jaume, Gros, Begoña, López, Fernando, & Martín, Maria Jesús (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Turino, Célio (2010). *Ponto de cultura: o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Anita Garibaldi.
- Turner, Victor (1982). *From ritual to theatre: The human seriousness of play*. New York: PAJ Publications.
- Úcar, Xavier (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. *Relieve*, 6(1). Retirado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/index>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (1977) *Cultural animation and life-long education: an international seminar*. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000031282?posInSet=1&queryId=41bb7fc2-1c5c-4ec0-857a-0acc323bf6e8>
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (1982) *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Cidade do México: UNESCO.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2012) *Measuring Cultural Participation*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization] (2016). *Repensar a Educação – Rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil.
- Veiga, Clara Sofia M. (2008). *O impacto do envolvimento dos estudantes universitários em actividades extra-curriculares no empowerment e no desenvolvimento cognitivo-*

- vocacional (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Vendramini, José (2001). A commedia dell'arte e sua reoperacionalização. *Trans/Form/Ação*, 24(1), 57-83. doi:10.1590/S0101-31732001000100004.
- Ventosa, Víctor (1993). *Fuentes de la Animación Sociocultural en en Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- Ventosa, Víctor (2001). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid: Editorial CCS.
- Ventosa, Víctor (2016). *Didática da participação: Teoria, metodologia e prática ano*. São Paulo: SESC.
- Ventura, Rafael (2019, 2 de setembro). Ardente desperta – Martha Kiss Perrone da Coletiva Ocupação fala sobre a trajetória da peça “Quando Quebra Queima”. *Revista Bravo*. Retirado de <https://medium.com/revista-bravo/ardente-despertar-e12ddf7424be>
- Verba, Sidney, Schlozman, Kay L., & Brady, Henry E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in american politics*. Cambridge: Harvard University Press.
- Viché Gonzalez, Mario (1999). *Una pedagogía de la cultura: la animación sociocultural*. Saragoça: Livros Certeza
- Vidal, Alipio (1996). *Psicología comunitaria: Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: EUB.
- Vivien, Lowndes, Lawrence, Pratchett, & Gerry, Stoker (2006). Local political participation: The impact of rules-in-use. *Public Administration*, 84(3), 539-61. doi:10.1111/j.1467-9299.2006.00601.x
- Vygotsky, Lev (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. doi:10.2753/RPO1061-040505036
- Wald, Gabriela (2009). Promoción de la salud a través del arte: estudio de caso de un taller de fotografía en Ciudad Oculta: la Villa N° 15 de la Ciudad de Buenos Aires. *Salud Colectiva*, 5(3), 345-362. doi:10.1590/S1851-82652009000300004
- Wahl, Daniel (2016). *Design de culturas regenerativas*. Sobrado: Bambual Editora
- Walzer, Michael (1995). The civil society argument. In Ronald Beiner (Eds.) *Theorizing citizenship* (pp. 152-174). Albany, NY: State University of New York Press.
- Walzer, Michael (2002). Passion and politics. *Philosophy and Social Criticism*, 28(6), 617-

633. doi:10.1177/019145370202800602

- Way, Brian (1967). *Development through drama*. London: Longman.
- Weber, Max (2015). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Porto: Editorial Presença.
- Weiss, Peter (1968). *14 unkte zum dokumentarischen theate (Vol. 2 of Dramen)*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weizman, Eyal (2014). Introduction. In Forensic Architecture (Eds.), *Forensis: The architecture of public truth* (pp. 9-32). Berlin: Stenberg Press.
- White, Gareth (2012). *On immersive theatre: is there an inside*. London: Cambridge University Press.
- White, Tabitha R., & Rentschler, Ruth (2005). Toward a new understanding of the social impact of the ArtsU. AIMAC 2005: *Proceedings of the 8th International Conference on Arts & Cultural Management*, 1-13. Montreal: HEC Montreal.
- Wiesenfeld, Esther (1996). The concept of “we”: A community social psychology myth? *Journal of Community Psychology*, 24(4), 337–346. doi:10.1002/(SICI)1520-6629(199610)24:4<337::AID-JCOP4>3.0.CO;2-R
- Williams, Amanda, & Katz, Larry (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3). Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.2540&rep=rep1&type=pdf>
- Williams, Bernard (2008). *Shame and necessity*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Williams, Raymond (1977). *Marxism and Literature*. London: Oxford University Press.
- Williams, Raymond (1994). *Sociología de la cultura*. Barcelona: Paidós.
- Wilson, Nick, Gross, Jonathan, & Bull, Anna (2017). *Towards cultural democracy: Promoting cultural capabilities for everyone*. London: King’s College.
- Winchester, Joanna (2013). Challenges to reciprocity: Gift exchange as a theoretical framework of community arts practice. *Performance Paradigm*, 9(1), 1-11. Retirado de <http://www.performanceparadigm.net/category/journal/issue-9/>

- Winchester, Joanna (2014). Now someone like me finds me: Gift exchange and reciprocity in community arts at bankstown youth development service. *Asia Pacific Journal of Arts & Cultural Management*, 11(1), 3-13. Retirado de https://www.academia.edu/10911062/Now_someone_like_me_finds_me_Gift_exchange_and_reciprocity_in_Community_Arts_at_Bankstown_Youth_Development_Service?auto=download
- Winnicott, Donald W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winter, Micha (1997). *Children as fellow citizens - Participation and commitment*. New York: Radcliffe Medical Press.
- Winter, Richard (1998). Finding a voice: Thinking with others. *Educational Action Research*, 6(1), 53-68. doi:10.1080/09650799800200052
- Wong, Kei Shun (2016). *Defining community art: theoretical and practical reconstruction*. Retirado de http://commons.ln.edu.hk/vs_etd/10/
- Wong, Naima, Zimmerman, Marc, & Parker, Edith (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American journal of community psychology*, 46(1), 100-114. Retirado de <https://link.springer.com/article/10.1007%252Fs10464-010-9330-0>
- Wortman, Ana (2001). El desafío de las políticas culturales en la Argentina. In Daniel Mato (Eds.), *Cultura y globalización en América Latina*. (pp. 251-267). Caracas: CLACSO/UNESCO.
- Wortman, Ana (2005). *Sociedad civil y cultura en la Argentina post crisis, la conformación de una esfera pública paralela*. Comunicação apresentada no I Congreso Latinoamericano de Antropología, Asociación Latinoamericana de Antropología, Rosario, Argentina.
- Yin, Robert (2001). *Estudo de caso: Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research design and methods (4th ed.)*. London: Sage.
- Zask, Joëlle (2011). *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*. Paris: Éditions Le bord de l'eau.
- Zimmerman, Marc A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599. doi:10.1007/BF02506983
- Zimenkova Tatiana (2013) Sharing political power or caring for the public good? The

impact of service-learning on civic and political participation. In Reinold Hedtke & Tatiana Zimenkova (Eds), *Education for civic and political participation: a critical approach* (pp. 171–188). New York: Routledge.

Zukin, Cliff, Keeter, Scott, Andolina, Molly, Jenkins, Krista, & Delli Carpini, Michael X. (2006). *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing american citizen*. New York: Oxford University Press.

Referências bibliográficas – Artigo 1:

ALCURE, Adriana; FLORENCIO, Thiago. Procedimentos dramatúrgicos em cidade correria: ocupações urgentes, corpos insurgentes. *O Percevejo Online*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 89-104, jan./jun. 2017.

AMADO, João; SILVA, Luciano. Os estudos etnográficos em contextos educativos. In: AMADO, João (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. P. 145-168.

AMNA, Erik; EKMAN, Joakim. Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, Cambridge, v. 6, p. 261-281, 2014.

ANDRÉ, Carminda. Arte, biopolítica e resistência. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 426-442, jul./dez. 2011.

ARDENNE, Paul. *Un art contextuel*. Paris: Flammarion, 2004.

ARNSTEIN, Sherry. A ladder of citizen participation. *JAIP*, v. 35, n. 4, p. 216-224, jul. 1969.

BAIOCCHI, Gianpaolo et al. *The Civic Imagination: making a difference in American political life*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

BARNES, Samuel; KAASE, Max. *Political action: Mass participation in five western democracies*. Beverly Hills, California: Sage, 1979.

BEZELGA, Isabel; CRUZ, Hugo; AGUIAR, Ramon. La investigación en prácticas de teatro y comunidade: perspectivas desde Portugal y Brasil. *Investigación Teatral*, v. 6, n. 9, p. 8-26, jan./jul. 2016.

BIDEGAIN, Marcela. *Teatro comunitário: Resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Atuel, 2007.

BISHOP, Claire. *Participation and spectacle: Where are we now?*. Lecture for Cre-

- ative Time's Living as Form. 2011. Disponível em: <<http://dieklaumichshow.doragarcia.org/pdfs/Bishop.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2018.
- BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. New York: Verso, 2012.
- BOAL, Augusto. *Técnicas Latino Americanas de teatro popular*. Coimbra: Teatro Centelha, 1977.
- BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BOEHM, Amnon; BOEHM, Esther. Community theatre as a means of empowerment in social work: A case study of women's community theatre. *Journal of Social Work*, v. 3, n. 3, p. 283-300, 2003.
- BOEREN, Ad. Getting involved: communication for participatory development. *Community Development Journal*, v. 27, n. 3, p. 259-271, Jul. 1992.
- BORBA, Julian. Participação política: Uma revisão dos modelos de classificação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 263-288, maio/ago. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: uma crítica social da faculdade do juízo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRECHT, Bertolt. *Brecht on theatre*. New York: Hill and Wang, 1957.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós, 2017.
- CADETE, Maria do Rosário. Modelo de intervenção teatral para a transformação pessoal e social. *Teatro: Revista de Estudios Culturales/A Journal of Cultural Studies*, New London, v. 26, n. 26, p. 199-223, 2013.
- CHAFIROVITCH, Cristina Russo. *Teatro social, criação artística, ação e performance na comunidade*. Lisboa: Esfera do Caos Editores, 2016.
- COHEN-CRUZ, Jan. *Local acts: Community-based performance in the United States*. London: Rutgers University Press, 2005.
- CRUZ, Hugo. *Arte e comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.
- DIAS, Teresa Silva. Como pensam 'elas' a organização das sociedades e o exercício da cidadania? Do desenvolvimento do pensamento político à vivência da cidadania participada em contexto escolar no pré-escolar e ensino básico. 2013. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Porto, Universidade do Porto, 2013.

- EKMAN, Joakim; AMNA, Erik. Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, v. 22, p. 283-300, 2012.
- ERVEN, Eugene van. *Community theatre: Global perspectives*. London: Routledge, 2001.
- FERNANDES, Sílvia. Teatro expandido em contexto brasileiro. *Revista Sala Preta*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 6-34, 2018.
- FERREIRA, Pedro Daniel. *Concepções de direitos activos de cidadania e experiências de participação na sociedade civil*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Porto, Universidade do Porto, 2006.
- FERREIRA, Pedro Daniel; AZEVEDO, Cristina Nunes; MENEZES, Isabel. The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that 'participation is always good!'. *Journal of Adolescence*, v. 35, n. 3, p. 599-610, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HAHN, Carole. *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press, 1998.
- Occupy: Movimentos de protesto
- HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, Murcia, n. 26, p. 85-118, 2008.
- HOPKINS, Sam. Leading global thinker of 2014. Interview in CCW Graduate School Blog. Camberwell, Chelseam Wimbledon Graduate School. 2014. Disponível em: <<http://www.ccwgraduateschool.org/sam-hopkins-leading-global-thinker-of-2014/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- HUYBRECHTS, Liesbeth (Ed.). *Participation is risky: Approaches to joint creative processes*. Amsterdam: Valiz Antennae, 2014.
- HUYBRECHTS, Liesbeth; DREESSEN, Katrien; SCHEPERS, Selina. Mapping design practices: on risk, hybridity and participation. In: *CONFERENCE: Exploratory Papers*, 12., 2012, New York. *Proceedings... Workshop Descriptions, Industry Cases – Volume 2*. New York: ACM, 2012. P. 29-32.
- JORDAN, Tim. *Activism!: Direct action, hacktivism and the future of society*. London: Reaktion Books, 2002.

- KAASE, Max. The challenge of “participatory revolution” in pluralistic democracies. *International Political Science Review*, v. 5, n. 3, p. 299-318, 1984.
- KATZMAIR, Harald. *Community arts: network mapping*. Wien: FasResearch/Community Arts Lab, 2018.
- KESTER, Grant. *The one and the many: Contemporary collaborative art in a global context*. Durham, NC: Duke University Press, 2011.
- KRAVAGNA, Christian. *Working on the Community. Models of Participatory Practice*. EIPCP, European Institute for Progressive Cultural Policies. 1999. Disponível em: <<http://eipcp.net/transversal/1204/kravagna/en>>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- MALAFIA, Carla. *Living and doing politics: an educational travelogue through meanings, processes and effects*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Porto, Universidade do Porto, 2017.
- MARCEAU, Carole; GENDRON-LANGEVIN, Maud. A Emergência de Vozes Distintas na Escola e na Comunidade: práticas singulares de ensino de teatro no Quebec. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 287- 312, maio/ago. 2015.
- MARÉCHAL, Garance. Autoethnography. In: MILLS, Albert J.; DUREPOS, Gabrielle; WIEBE, Elden (Ed.). *Encyclopedia of case study research* (v. 1 & 2). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2010. P. 43-45.
- MATARASSO, François. All in this together: The depoliticisation of community art in Britain, 1970-2011. In: ERVEN, Eugene (Ed.). *Conference ICAF Rotterdam 2013, Volume Community, Art, Power: Essays from ICAF 2011*. Rotterdam: RWT, 2013. P. 214-240.
- MATARASSO, François. *A restless art: participatory art in a changing world. A Restless Art: how participation won, and why it matter*. 2017. Disponível em: <<http://arestlessart.com>>. Acesso em: 03 maio 2018.
- MENEZES, Isabel. Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, v. 2, n. 3, p. 430-445, 2003.
- MENEZES, Isabel et al. Agência e participação cívica e política de jovens. In: MENEZES, Isabel; MALAFIA, Carla; RIBEIRO, Noberto (Org.). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Porto: LivPsic,

2012. P. 09-26.

- MILBRATH, Lester. Political participation: How and why do people get involved in politics?. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1965.
- MOTOS-TERUEL, Tomás; BENLLIURE, Vicente Alfonso. Benefícios de hacer teatro e el desarrollo positivo en adolescentes de Valencia. *Revista Investigación en Educación, Pontevedra*, v. 16, n. 1, p. 34-50, 2018.
- NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. *Declaração: Isto não é um manifesto*. São Paulo: n-1 Edições, 2014.
- NEVES, Tiago; GUEDES, Mafalda. A validação e certificação de competências pessoais e sociais. In: MOTA, Maria João (Coord.). *Arte e cidadania em contexto prisional: Percursos do projeto ECOAR*. Porto: PELE, 2016. P. 80-90.
- NOGUEIRA, Márcia Pompeo. A opção pelo teatro em comunidades: alternativas de pesquisa. *Urdimento, Florianópolis*, n. 10, p. 127-136, dez. 2008.
- NORRIS, Pippa. *Democratic Phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- ODDEY, Alison. *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. London: Routledge, 1994.
- PLASTOW, Jane. Practising for the revolution? The influence of Augusto Boal in Brazil and Africa. *Journal of Transatlantic Studies*, v. 7, n. 3, p. 294-303, 2009.
- PRENTKI, Tim; PRESTON, Sheila (Ed.). *The applied theatre reader*. London; 1998.
- PRENTKI, Tim. Must the show go on? The case for Theatre For Development. *Development in Practice*, v. 8, p. 419-429, New York: Routledge, 2009.
- PUTNAM, Robert. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Touchstone Books, 2001.
- RAMOS, María del Carmen; SANZ, Sonia Sanz. El teatro comunitario como estrategia de desarrollo social a nivel local: El caso de Patricios, Provincia de Buenos Aires. *Miriada*, v. 2, n. 4, p. 141-157, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. *Estética e política: A partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora, 2005.
- RAPOSO, Paulo. "Artivismo": Articulando dissidências, criando insurgências. *Cadernos de Arte e Antropologia, Salvador*, v. 4, n. 2, p. 3-12, 2015.
- SCHININÀ, Guglielmo. Here we are: social theatre and some open questions about its

- developments. *The Theatre Drama Review*, Cambridge, Massachusetts, v. 48, n. 3, p. 17-31, 2004.
- SLOMAN, Annie. Using participatory theatre in international community development. *Community Development Journal*, Oxford, v. 47, n. 1, p. 42-57, Jan. 2012.
- SULLIVAN, John; TRANSUE, John. The Psychological Underpinnings of Democracy: A Selective Review of Research on Political Tolerance, Interpersonal Trust, and Social Capital. *Annual Review of Psychology*, v. 50, n. 1, p. 625-650, 1999.
- TEIXEIRA, Tânia Márcia. Dimensões sócio educativas do teatro do oprimido de Augusto Boal. *Revista Recre-arte, La Coruña*, v. 4, p. 1-17, 2005.
- TRICKETT, Edison. Community Psychology: individuals and interventions in community context. *Annual Review of Psychology*, v. 60, p. 395-419, 2009.
- TURNER, Victor. *From ritual to theatre*. New York: PAJ, 1982.
- WINCHESTER, Joanna. Challenges to reciprocity: Gift exchange as a theoretical framework of community arts practice. *Performance Paradigm*, Sydney, v. 9, 2013. Disponível em: <<http://www.performanceparadigm.net/index.php/journal/article/view/130/129>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

Referências bibliográficas – Artigo 2:

- Alcure, Adriana and Thiago Florencio. 2017. “*Procedimentos dramaturgicos em cidade correria: ocupações urgentes, corpos insurgentes*” [*Dramatic Procedures in Cidade Correria: Urgent Occupations, Insurgent Bodies*]. *O Percevejo Online*, 9: 89-104.
- Armingeon, Klaus and Guthmann, Kai. 2014. Democracy in crisis? The declining support for national democracy in European countries, 2007-2011. *European Journal of Political Research*, 53(3), 423-442.
- Caune, Jean. 1999. *La Culture en Action. De Vilar à Lang: le sens perdu*. Grenoble: Presses Universitaires
- Amado, João. 2013. *Manual de investigação qualitativa em educação* [*Manual for the qualitative investigation in education*]. Lisboa: Editorial Presença.
- Arendt, Hannah. 1995. *Qu'est-ce que la politique?* [What is politics?]. Paris: Seuil.
- Arendt, Hannah. 2001 [1958]. *A condição humana* [The human condition]. Lisboa: Relógio d'Água.

- Baiocchi, Gianpaolo, Bennett, Elizabeth A., Corder, Alissa, Klein, Peter, & Savell, Stephanie. 2014. *Civic imagination: Making a difference in American political life*. London and New York: Routledge.
- Barbieri, Nicolás. 2018. "Es la desigualdad, también en cultura" [It is inequality, also in culture]. *Cultura, ciudadanía, pensamiento*, 1-7.
- Benedicto, Jorge, and María L. Morán. 2002. *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes* [The construction of an active citizenship among young people]. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Bezelga, Isabel; Cruz, Hugo and Aguiar, Ramon. 2016. La investigación en prácticas de teatro y comunidade: perspectivas desde Portugal y Brasil [Research in theatre and community practices: perspectives from Portugal and Brazil]. *Investigación Teatral*, 6 (9): 8-26.
- Bobbio, Norberto. 1995. *Direita e esquerda: Razões e significados de uma distinção política* [Right and left: Reasons and meanings of a political distinction]. Lisboa: Presença.
- Borba, Julian. 2012. "Participação política: Uma revisão dos modelos de classificação". *Sociedade e Estado*, 27(2): 263-288.
- Bishop, Claire. 2011. "Participation and spectacle: where are we now?" Paper presented at Creative Time's Living as Form, New York, May 11.
- Boal, Augusto. 1977. *Técnicas Latino Americanas de teatro popular* [Latin American Techniques of Popular Theatre]. Coimbra: Teatro Centelha.
- Boal, Augusto. 2008. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* [Theatre of the Oppressed and other political poetics]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Boal, Augusto. 2009. *A Estética do Oprimido* [The Aesthetics of the Oppressed]. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bourdieu, Pierre. 2010. *A Distinção: Uma crítica social da faculdade do juízo* [Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste]. Lisboa: Edições 70.
- Braun, Virginia, and Victoria Clarke. 2006. "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Brown, Alan S., Jennifer L. Novak-Leonard, and Shelley Gilbride. 2011. *Getting in on the act: How arts groups are creating opportunities for active participation*. San Francisco, CA: The James Irvine Foundation.
- Cammaerts, Bart, Bruter, Michael, Banaji, Shakuntala, Harrison, Sarah, and Anstead,

- Nick. 2015. *Youth participation in democratic life: Stories of hope and disillusion*. New York: Palgrave Macmillan.
- Canclini, Nestor. 1999. "Los usos sociales del patrimonio cultural." In *Cuadernos Patrimonio Etnológico: Nuevas perspectivas de estudio* ["Social uses of cultural patrimony"], edited by Aguilar Criado, 16-33. Junta de Andalucía: Consejería de Cultura.
- Caune, Jean. 1999. *La Culture en Action. De Vilar à Lang le sens perdu*. Grenoble: Presses Universitaires.
- Chinyowa, Kennedy. 2015. "Participation as 'repressive myth': a case study of the Interactive Themba Theatre Organisation in South Africa", *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20:1, 12-23, DOI: 10.1080/13569783.2014.975109
- Cockcroft, Eva, Weber, John and Cockcroft, James. 1977. *Toward a people's art: the contemporary mural movement*. Canadá: Dutton Paperback.
- Cohen-Cruz, Jan. 2005. *Local acts: Community-based performance in the United States*. London: Rutgers University Press.
- Cohen, Louis, Lawrence Manion and Keith Morrison. 2000. *Research methods in education (5a ed.)*. London: Routledge/Falmer.
- Copiano, Letícia. 2017. *Atuação dos estudantes secundaristas e as influências políticas culturais: Escola Estadual Caetano de Campos* [Performance of high school students and cultural political influences: Caetano de Campos State School]. Trabalho de conclusão de curso para obtenção do título de Especialista em Gestão de Projetos Culturais e Eventos. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo.
- Creswell, John. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Crouch, Colin. 2004. *Post-Democracy*. London: Polity Press.
- Cruz, Hugo. 2015. *Arte e comunidade* [Art and community]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, Hugo. 2020. *Art and Hope: paths of the PARTIS Initiative 2014-2018*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2020/01/24105610/Partis-livro-eng-WEB_opt.pdf
- Cruz, Hugo, Isabel Bezelga and Isabel Menezes. 2020. "For a typology of participation

in the community artistic practices: the experience of three theatre groups in Brazil and Portugal". *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, <https://doi.org/10.1590/2237-266089422>

- Cooke, Bill and Kothari, Uma. 2004. *Participation: The New Tyranny?* London: Zed Books.
- Dewy, John. 1916. *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dupin-Meynard, Félix. 2018. "Creative residencies: how does participation impact on artists, venues and participants?". In *Breaking the fourth wall: proactive audiences in performing arts*, edited by Lluís Bonet and Emmanuel Négrier, 106-115. Elverum: Kumskapsverket.
- Ellsworth, Elizabeth. 1989. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy." *Harvard Educational Review* 59 (3): 297-324.
- Erven, Eugene v. 2001. *Community theatre: Global perspectives*. London: Routledge.
- Ferreira, Pedro. 2006. *Conceções de cidadania e experiências de participação na sociedade civil: uma perspetiva do desenvolvimento psicológico [Conceptions of citizenship and experiences of participation in civil society: a perspective of psychological development]*. Unpublished Doctoral Dissertation. Porto: University of Porto.
- Ferreira, Pedro, Cristina Azevedo and Isabel Menezes. 2012. "The development quality of participation experiences: beyond the rhetoric that participation is always good!" *Journal of Adolescence*, 35(3), 599-610.
- Flick, Uwe. 1998. *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Freire, Paulo. 1970. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gielen, Pascal (2015). *The murmuring of the artistic multitude – global art, politics and post-fordism*. Amsterdam: Valiz.
- Goldbard, Arlene. 2006. *New creative community: the art of cultural development*. Canadá: New Village Press.
- Guasch, Ana M. 2000. *Los manifiestos del arte posmoderno: textos de exposiciones, 1980-1995 [The manifests of post-modern art: exhibition texts]*. Madrid: Akal.
- Hahn, Carole. 1998. *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. Albany: State University of New York Press.
- Hart, Roger. 1992. *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: Unicef International Child Development Centre.

- Harvey, David. 2013. *Rebel Cities: From the Right to the City to the Urban Revolution*. New York: Verso.
- Holloway, John. 2013. *Fissurar o capitalismo* [Crack capitalism]. São Paulo: Publisher.
- Kilomba, Grada. 2019. *Memórias da plantação – episódios de racismo quotidiano* [Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism]. Lisboa: Orfeu Negro.
- Krueger, Richard A., and Mary Anne Casey. 2000. *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage.
- Kuppers, Petra. 2007. *Community performance. an introduction*. London: Routledge.
- Lave, Jean and Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawy, Robert, and Gert Biesta. 2006. "Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship". *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Levine, Murray and David Perkins. 1997. *Principles of community psychology: perspectives and applications, 2nd ed.* New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Lopes, João Teixeira. 2009. "Da democratização da Cultura a um conceito e práticas alternativos de Democracia Cultural"[From the democratization of Culture to an alternative concept and practices of Cultural Democracy]. *Cadernos 14 Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, DOI: 10.17346/se.vol14.121
- Matarasso, François. 2012. *Winter Fires, Art and Agency in Old Age*. London: The Baring Foundation.
- Matarasso, François. 2019. *A Restless Art*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mead, George Herbert. 1934. *Mind, self and society*. London: The University Chicago Press.
- Menezes, Isabel. 2003. "Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects". *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445.
- Menezes, Isabel, Maria Fernandes-Jesus, Maria, Norberto Ribeiro and Carla Malafaia, 2012. "Agência e participação cívica e política de jovens" [Agency and civic and political participation of young people]. In *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia* [Young people and immigrants in the construction of democracy], edited by Isabel Menezes, Carla Malafaia and Norberto

- Ribeiro, 9-26. Porto: LivPsic.
- Mertens, Donna M. 2010. *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (3rd ed.)*. Los Angeles: Sage Publications.
- Miessen, Markus. 2010. *The Nightmare of Participation*. New York/Berlin: Sterberg Press
- Mignolo, Walter. 2008. "Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política" [Epistemic disobedience: the decolonial option and the significance of identity in politics]. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade [Cadernos de Letras da UFF – Dossier: Literature, language and identity]*, 34: 287-324.
- Morgado, José. 2012. *O estudo de caso na investigação em educação [Case study in the investigation in education]*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Neelands, Jonothan. 2007. "Taming the Political: The Struggle Over Recognition in the Politics of Applied Theatre." *Research in Drama Education* 12 (3): 305-317.
- Negri, António and Michael Hardt. 2014. *Declaração: Isto não é um manifesto educação [This is not a manifest on education]*. São Paulo: n-1 Edições.
- Nicholson, Helen. 2013. "Participation as art". *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 18(1): 1-3.
- Norris, Pippa. 2004. *Young people and political activism: From the politics of loyalties to the politics of choice?* Retrieved from <http://www.ksg.harvard.edu/fs/pnorris/Acrobat/COE%20Young%20People%20and%20Political%20Activism.pdf>
- Oddey, Alison. 1994. *Devising theatre: A practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Pavis, Patrice. 2014. *Dictionnaire de la performance et du théâtre contemporain [Dictionary of performance and contemporary theater]*. Paris: Armand Colin.
- Pelzer, Birgit. 2004. "Desaparece, objecto! A revolução inatingível" [Disappear, object! The unreachable revolution]. In *A obra de arte sob fogo - inovações artísticas 1965-1975 [The work of art under fire - artistic innovations 1965-1975]*, edited by U. Loock, 19-29. Porto: Público e Fundação de Serralves.
- Penoni, Isabel. 2019. Inscrições do real em "Eles não usam tênis Nike" – anotações sobre uma encenação com a Cia. Marginal (Rio de Janeiro) [They do not use Nike shoes - annotations about a staging with Cia. Marginal]. In H. Cruz, I. Bezelga and R. Agu-

- iar, *Práticas Artísticas, participação e comunidade* [Artistic practices, participation and community]. Évora: Universidade de Évora. 47-63. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/21519/1/Praticas%20artisticas%20Comunitarias%20E-Book.pdf>
- Piaget, Jean. 1941 *Etudes sociologiques*. [Sociological Studies]. Geneve: Droz.
- Prentki, Tim. 2003. "Save the Children? Change the World". *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8(1): 39-53, DOI: 10.1080/13569780308319
- Prentki, Tim. 2009. "Contranarrativa: Ser ou não ser: esta não é a questão" [To be or not to be: that is not the question]. In *Teatro na comunidade: interações, dilemas e possibilidades* [Theatre in community: interactions, dilemmas and possibilities], edited by M. Nogueira, 13-36. Florianópolis: Udesc.
- Prentki, Tim, and Sheila Preston, eds. 2009. *The applied theatre reader*. London and New York: Routledge.
- Putnam, Robert. 1995. "Tuning in, tuning out. The strange disappearance of social capital in America". In *Controversies in voting behavior*, edited by R. G. Niemi and H. F. Weisberg, 38-68. Washington: CQ Press.
- Putnam, Robert. 2001. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Touchstone Books.
- Raby, Rebecca, Caroline Caron, Sophie Théwissen-LeBlanc, Jessica Prioletta, and Claudia Mitchell. 2018. "Vlogging on YouTube: The Online, Political Engagement of Young Canadians Advocating for Social Change." *Journal of Youth Studies* 21 (4): 495–512. doi:[10.1080/13676261.2017.1394995](https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1394995).
- Rahnema, Majid. 1992. "Participation." In *The Development Dictionary*, edited by W. Sachs, 116–131. London: Zed Books.
- Rancière, Jacques. 2005. *Estética e política: A partilha do sensível* [Aesthetics and politics: sharing of sensitive]. Porto: Dafne Editora.
- Rappaport, Julian. 1981. "In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention". *American Journal of Community Psychology*, 9: 1-25.
- Renström, Emma A., Julia Aspernäs and Hanna Bäck. 2020. "The young protester: the impact of belongingness needs on political engagement," *Journal of Youth Studies*, DOI: 10.1080/13676261.2020.1768229
- Ribeiro, António Pinto. 2015. "Práticas artísticas e comunidades heterogêneas" [Artistic

- practices and heterogeneous communities*]. In *Arte e comunidade* [Art and community], edited by H. Cruz, 86-99. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rogoff, Wiley B. 1998. "Cognition as a collaborative process". In *Cognition, perception and language* [Vol. 2], *Handbook of Child Psychology* (5th ed.), edited by W. Damon, D. Kuhn and R.S. Siegler, 679-744. New York: Wiley.
- Santini, Alexandre. 2017. *Cultura Viva Comunitária: políticas culturais no Brasil e na América Latina* [Live Community Culture: cultural policies in Brazil and Latin America]. Rio de Janeiro: ANF Produções.
- Scher, Edith. 2015. "Teatro comunitário Argentino: 1983-2014 – Paixão, trabalho e alegria" [Argentine community theater: 1983-2014 - Passion, work and joy]. In *Arte e comunidade* [Art and community], edited by H. Cruz, 86-99. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Schoenfeld, Alan. 2004. "Multiple learning communities: students, teachers, instructional designers and researchers". *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 237-255.
- Simpson, John Alexander. 1976. *Towards Cultural Democracy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sloman, Annie. 2012. "Using participatory theatre in international community development". *Communit Development Journal*, 47(1), 42-57, <https://doi.org/10.1093/cdj/bsq059>
- Sprinthall, Norman. 1991. *Role-talking programs for high-school student: new methods to promote psychological development*. In *Psychological Intervention and Human Development*, edited by Bártolo Paiva Campos, 33-38. Porto: ICPFD and Louvain-la-Neuve: Academia.
- Strauss, Anselm, and Juliet Corbin. 2008. *Pesquisa qualitativa – Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* [Qualitative research - Techniques and procedures for the development of fundamental theory]. Porto Alegre: Artmed.
- Suess, Strid. 2006. "El arte como herramienta de transformación social" [Art as a tool of social transformation]. *Revista de Arteterapia y Artes*, 1. 70- 75.
- Sullivan, John and John E. Transue. 1999. "The Psychological Underpinnings of Democracy: A Selective Review of Research on Political Tolerance, Interpersonal Trust, and Social Capital". *Annual Review of Psychology*, 50(1): 625-650.
- Vygotsky, Lev. 1967. "Play and Its Role in the Mental Development of the Child". *Soviet Psy-*

chology, 5(3): 6-18.

- Tible, Jean. 2018. "Quando Quebra Queima, Colectiva Ocupação: explosão, levnte político-artístico e revolução do quotidiano" [When it breaks it burns, Colective Occupation: explosion, political-artistic upheaval and daily revolution]. *Urucum - Novas Formas de Vida*, <https://urucum.milharal.org/2018/05/11/quando-quebra-queima-coletiva-ocupacao-explosao-levante-politico-artistico-e-revolucao-do-cotidiano/>
- Tiller, Chrissie. 2017. *Power Up*. Creative People and Places, Arts Council England. Retrieved from https://www.creativepeopleplaces.org.uk/sites/default/files/Power_Up_think_piece_Chrissie_Tiller.pdf
- Wald, Gabriela. 2009. Promoción de la salud a través del arte: estudio de caso de un taller de fotografía en Ciudad Oculta: la Villa N° 15 de la Ciudad de Buenos Aires " [Health promotion through art: case study of a photography workshop in Ciudad Oculta: la Villa N° 15 de la Ciudad de Buenos Aires]. *Salud Colectiva*, 5(3), 345-362. Retrieved from <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v5n3/v5n3a04.pdf>UH.
- Walzer, Michael. 1995. "The civil society argument". In *Theorizing citizenship*, edited by R. Beiner, 152-174. Albany, NY: State University of New York Press.
- Walzer, Michael. 2002. "Passion and politics". *Philosophy and Social Criticism*, 28(6), 617-633.
- Weizman, Eyal. 2014. *Introduction*. In *Forensis: The architecture of public truth*, edited by Forensic Architecture, 9-32. Berlin: Stenberg Press.
- Williams, Amanda, and Larry Katz. 2001. "The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations". *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).
- Winchester, Joanna. 2013. *Challenges to reciprocity: gift Exchange as a theoretical framework of community arts practice*. *Performance Paradigm*, 9 (11). Retrieved from <http://www.performanceparadigm.net/category/journal/issue-9/>
- Wong, Naima, Marc Zimmerman, and Edith Parker. 2010. "A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion". *American Journal of Community Psychology*, 46: 100-114.
- Wooster, Roger. 2009. "Creative inclusion in community theatre: a journey with Odys-

sey Theatre”, *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 79-90, DOI:10.1080/13569780802655814

Yin, Robert. 2001. *Estudo de caso: Planejamento e método [Case study: planning and method]*. Porto Alegre: Bookman.

Referências bibliográficas – Artigo 3:

A PELE (2013). A PELE. Retirado de <https://www.apele.org/pele>

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Barbieri, Nicolás (2018). Es la desigualdad, también en cultura. *Cultura, ciudadanía, pensamiento*, 1-7. Retirado de <https://ddd.uab.cat/record/220409>

Barbour, Rosaline, & Kitzinger, Jenny (Eds.). (1999). *Developing focus group research: Politics, theory and practice*. London: Sage Publications.

Barnes, Samuel, & Kaase, Max (1979). *Political action: Mass participation in five western democracies*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Bauman, Zygmunt (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.

Benhabib, Seyla (1999). Citizens, residents and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research*, 66(3), 709-744. Retirado de <https://www.jstor.org/stable/40971348?seq=1>

Berger, Ben (2009). Political theory, political science and the end of civic engagement. *Perspectives on Politics*, 7(2), 335. doi: 10.1017/s153759270909080x

Bezelga, Isabel (2012). *Performance tradicional e teatro e comunidade: interações, contributos e desafios contemporâneos. O caso das brincas de Évora* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal.

Bezelga, Isabel (2015). *Altas Vozes - Brincas de Évora: Práticas contemporâneas*. Lisboa: Arranha Céus.

Bezelga, Isabel, Cruz, Hugo, & Aguiar, Ramon (2016). *La investigación en prácticas de teatro y comunidade: perspectivas desde Portugal y Brasil*. *Investigación Teatral*, 6(9), 8-26. Retirado de <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2291>

- Bidegain, Marcela (2007). *Teatro comunitário: Resistencia y transformación social*. Buenos Aires: Atuel.
- Bishop, Claire (2011, maio). *Participation and spectacle: Where are we now?* Comunicação apresentada em Creative Time's Living as Form, New York, USA.
- Boal, Augusto (1977). *Técnicas latino americanas de teatro popular*. Coimbra: Teatro Centelha.
- Boehm, Annon, & Boehm, Ester (2003). Community theatre as a means of empowerment in social work: A case study of women's community theatre. *Journal of Social Work*, 3(3), 283-300. doi:10.1177/146801730333002
- Borba, Julian (2012). *Participação política: Uma revisão dos modelos de classificação*. *Sociedade e Estado*, 27(2), 263-288. doi:10.1590/S0102-69922012000200004
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genebra: Droz.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brecht, Bertolt (1957/1964). *Brecht on theatre*. New York, NY: Hill & Wang.
- Brecht, Bertolt (1972) *Écrits sur le théâtre*. I-II. Paris: L'Arche.
- Canclini, Nestor (2003). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Cohen-Cruz, Jan (2005). *Local acts: Community-based performance in the United States*. London: Rutgers University Press.
- Conquergood, Dwight (1991). Rethinking ethnography: Towards a critical cultural politics. *Communication Monographs*, 58, 179-194. doi:10.1080/03637759109376222
- Coutinho, Clara P., & Chaves, José H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-224. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Creswell, John W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, John W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cruz, Hugo (2015). *Arte e Comunidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Cruz, Hugo (2016). *Teatro e comunidade: interseções em contínua construção*. *Olhares*, 4, 24-30. Retirado de <http://olharesceliahelena.com.br/olhares/index.php/olhares/article/view/68>
- Cruz, Hugo (2019). *Arte e Esperança: Percursos da Iniciativa PARTIS 2014-2018*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cruz, Hugo, Bezelga, Isabel, & Menezes, Isabel (2020). Para uma tipologia da participação nas práticas artísticas comunitárias: a experiência de três grupos teatrais no Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 10(2), 1-30. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/89422>
- Cursley, Jo (2013). *PEETA Project: Internal evaluation of five european SEPE*. Exeter: University of Exeter.
- DeCuir-Gunby, Jessica T., & Schutz, Paul A. (2017). *Developing a mixed methods proposal. A practical guide for beginning researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Duncombe, Stephen (2016). Does it work? The effect of activist art? *Social Research*, 83(1), 115-134. Retirado de <https://muse.jhu.edu/article/620873/pdf>
- Ellsworth, Elizabeth (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324. doi:10.17763/haer.59.3.058342114k266250
- Erven, Eugene Van (2001). *Community theatre: Global perspectives*. London: Routledge.
- Feixa, Carles, & Leccardi, Carmen (2010). O conceito de geração nas teorias sobre a juventude. *Sociedade & Estado*, 25(2), 185-204. doi: 10.1590/S0102-69922010000200003
- Fernández Bustos, Cristián (2006). *La ruptura de la exclusividad del gusto a través de la música sinfónica como espacio de integración social para niños y jóvenes de sectores populares: las orquestas juveniles e infantiles de Chile (Tese de doutoramento não publicada)*. Universidad de Chile, Chile.
- Fletcher, Del Roy, & Dalgleish, Karl (2012). *An evaluation of the personal effectiveness and employability through the arts project*. Sheffield: Centre for Regional Economic and Social Research, Sheffield Hallam University.
- Flick, Uwe (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gielen, Pascal (2015). *The murmuring of the artistic multitude – global art, politics and*

- post-fordism*. Amsterdam: Valiz/Antennae Series.
- Giroux, Henry (2008). Introdução: democracia, educação y política en la pedagogía crítica. In Peter McLaren & Joe L. Kincheloe (Org.). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Barcelona: GRAÓ.
- Giroux, Henry (2010, 17 de outubro). *Lessons from Paulo Freire*. *Chronicle of Higher Education*. Retirado de <http://chronicle.com/article/Lessons-From-Paulo-Freire/124910/>
- Gonçalves, Ricardo (2018). *A cultura ao serviço da revolução: Campanhas de dinamização cultural e ação cívica do MFA (Tese de Mestrado não publicada)*. Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Guimarães, Joana, & Neves, Tiago (2013). A comunidade dança? Reflexão sobre projetos de intervenção artística em contextos rurais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 147-163. Retirado de https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_J_Guimaraes_T_Neves.pdf
- Hahn, Carole (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: University of New York Press.
- Harvey, David (2013). *Rebel cities: From the right to the city to the urban revolution*. New York: Verso Books.
- hooks, Bell (2019). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF.
- Hopkins, Sam (2014, 27 de novembro). Leading global thinker of 2014. *CCW Graduate School Blog*. Retirado de <http://www.ccwgraduateschool.org/sam-hopkins-leading-global-thinker-of-2014/>.
- Huybrechts, Liesbeth (2014). *Participation is risky: Approaches to joint creative processes*. Amsterdam: Valiz/Antennae Series.
- Huybrechts, Liesbeth, Dreessen, Katrien, & Schepers, Selina (2012). Mapping design practices: on risk, hybridity and participation. *PDC12 Proceedings of the 12th Participatory Design Conference: exploratory papers, workshop descriptions, industry cases*, 2, 29-32. New York: ACM.
- Imagário, Luís (2007). (Re)Valorizar a aprendizagem: Práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais. *Conferência valorizar a aprendizagem: Práticas europeias de validação de aprendizagens não formais e*

- informais*, 1-17. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia.
- Katzmair, Harald (2018). *Community arts: network mapping*. Wien: FasResearch/Community Arts Lab.
- Kester, Grant (2011). *The one and the many: contemporary collaborative art in a global context*. Durham: Duke University Press.
- Lawy, Robert, & Biesta, Gert (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Lessard-Hébert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Malina, Judith (2012). *Notas sobre Piscator: teatro político e arte inclusiva*. São Paulo: Edições Sesc.
- Marceau, Carole, & Gendron-Langevin, Maud (2015). A Emergência de Vozes Distintas na Escola e na Comunidade: práticas singulares de ensino de teatro no Quebec. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 5(2), 287-312. doi:10.1590/2237-266049296
- Marie, Pierre (2017). Revolução dos Cravos e educação popular: as associações de educação popular em Portugal (1974-1986). *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, 17, 371-390. doi:10.14195/1645-2259_17_17
- Mason, Paul (2019). *Um futuro livre e radioso: uma defesa apaixonada da Humanidade*. Lisboa: Objetiva Editora.
- Matarasso, François (2019). *Uma arte irrequieta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maxwell, Joseph (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mendes, Américo, Silva, Francisca, Azevedo, Ana, & Cardial, Inês (2016). Síntese de avaliação externa. In Maria J. Mota (Coord.), *Arte e cidadania em contexto prisional: Percursos do projeto ECOAR* (pp. 92-98). Porto: PELE.
- Mendes, José Manuel, & Seixas, Ana Maria (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *Educação Sociedade & Culturas*, 19, 103-129. Retirado de <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC19/19-4.pdf>
- Menezes, Isabel, Fernandes-Jesus, Maria, Ribeiro, Norberto, & Malafaia, Carla (2012).

- Agência e participação cívica e política de jovens. In Isabel Menezes, Carla Malafaia and Norberto Ribeiro (Eds.), *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia* (pp. 9-26). Porto: LivPsic.
- Mertens, Donna M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Miles, Matthew B., & Huberman, A. Michael (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: Toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30. doi:10.2307/1174243
- Mohanty, Chandra (1994). On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. *Cultural Critique*, 14, 179- 208. doi:10.2307/1354297
- Morgado, José C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De facto editores.
- Morin, Edgar (1990). *O pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mouffe, Chantal (1995). Democratic politics and the question of identity. In John Rajchman (Eds.), *The identity in question* (pp. 33-45). Londres: Routledge.
- Município de Esposende (2016). AMAReMAR. Retirado de <https://www.municipio.esposende.pt/pages/994>
- Museu Marítimo de Ílhavo (2012). *O Lugre - Projeto de Teatro Comunitário*. Retirado de <https://museumaritimo.cm-ilhavo.pt/>
- Nardone, Mariana (2010). Arte comunitário: critérios para su definición. *Miríada*, 3(6), 47-91. Retirado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5024408>
- Negri, Antonio, & Hardt, Michael (2014). *Declaração: Isto não é um manifesto*. São Paulo: n-1 Edições.
- Neves, Tiago, & Guedes, Mafalda (2016). A validação e certificação de competências pessoais e sociais. In Maria J. Mota (Coord.), *Arte e cidadania em contexto prisional: Percursos do projeto ECOAR* (pp. 80-83). Porto: PELE.
- Nogueira, Márcia (2008). *A opção pelo teatro em comunidades: alternativas de pesquisa*. *Urdimento*, 10, 127-136. doi: 10.5965/1414573101102008127
- Oddey, Alison (1994). *Devising theatre: a practical and theoretical handbook*. London: Routledge.
- Patton, Michael Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). London:

Sage Publications.

- Pavis, Patrice (2014). *Dictionnaire de la performance et du théâtre contemporain*. Paris: Armand Colin.
- Piscator, Erwin (1968). *Teatro Político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Plastow, Jane (2009). Practising for the revolution? The influence of Augusto Boal in Brazil and Africa. *Journal of Transatlantic Studies*, 7(3), 294-303. doi: 10.1080/14794010903069128
- Prentki, Tim (1998). Must the show go on? The case for Theatre For Development. *Development in Practice*, 8(4), 419-429. doi: 10.1080/09614529853440
- Prentki, Tim, & Preston, Sheila (Eds.) (2009). *The applied theatre reader*. London: Routledge.
- Putnam, Robert (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of american community*. New York, NY: Touchstone Books.
- Pyett, Priscilla (2003). Validation of qualitative research in the “real world”. *Qualitative health research*, 13(8), 1170-1179. doi:10.1177/1049732303255686
- Ramos, Maria, & Sanz, Sonia (2010). El teatro comunitário como estratégia de desarrollo social a nível local. El caso de Patrícios. Provincia de Buenos Aires. *Miriada: Investigación en Ciencias Sociales*, 2(4), 141-157. Retirado de <https://core.ac.uk/download/pdf/233941011.pdf>
- Rancière, Jacques (2005). *Estética e política: A partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Raposo, Paulo (2015). Artivismo: Articulando dissidências, criando insurgências. *Cadernos de Arte e Antropologia*, 4(2), 3-12. doi:10.4000/cadernosaa.909
- Scher, Edith (2015). Teatro comunitário Argentino: 1983-2014 – Paixão, trabalho e alegria. In Hugo Cruz (Coord.), *Arte e comunidade* (pp. 86-99). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sloman, Annie (2012). Using participatory theatre in international community development. *Community Development Journal*, 47(1), 42-57. doi:10.1093/cdj/bsq059
- Sprinthall, Norman (1991). Role-talking programs for high-school student: new methods to promote psychological development. In Bártolo Paiva Campos (Eds.), *Psychological Intervention and Human Development* (pp. 33-38). Porto: ICPFD.
- Stoer, Stephen, & Dale, Roger (1999). Apropriações políticas de Paulo Freire: um exem-

- plo da revolução portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 67-81. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/14456>
- Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet (2008). *Pesquisa qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Suess, Astrid (2006). El arte como herramienta de transformación social: proyectos comunitarios. Encuentros con la expresión. *Revista Arteterapia y Artes*, 1, 70-75. Retirado de http://www.vallericote.net/documentos/publicaciones/revista_at17_astridsuess.pdf
- Sullivan, John, & Transue, John (1999). The psychological underpinnings of democracy: a selective review of research on political tolerance, interpersonal trust and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 625-650. doi:10.1146/annurev.psych.50.1.625
- Trienekens, Sandra, & Hillaert, Wouter (2015). Art in transition. Manifesto for participatory art practices. In Dominique Nuyttens (Eds.), *Art in transition. Manifesto for participatory art practices* (pp. 1-16). Brussel: Demos vzw & CAL-XL.
- Trilla, Jaume, Gros, Begoña, López, Fernando, & Martín, María Jesús (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Turner, Victor (1982). *From ritual to theatre*. New York: PAJ.
- Úcar, Xavier (2000). La evaluación de actividades y proyectos de animación teatral. *Relieve*, 6(1). Retirado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/index>
- Ventosa, Víctor (1993). *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid: Editorial Popular.
- Wald, Gabriela (2009). Promoción de la salud a través del arte: estudio de caso de un taller de fotografía en Ciudad Oculta: la Villa N° 15 de la Ciudad de Buenos Aires. *Salud Colectiva*, 5(3), 345-362. doi:10.1590/S1851-82652009000300004
- Williams, Amanda, & Katz, Larry (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3). Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.2540&rep=rep1&type=pdf>
- Winchester, Joanna (2014). Now someone like me finds me: Gift exchange and reciprocity in community arts at bankstown youth development service. *Asia Pacific*

Journal of Arts & Cultural Management, 11(1), 3-13. Retirado de https://www.academia.edu/10911062/Now_someone_like_me_finds_me_Gift_exchange_and_reciprocity_in_Community_Arts_at_Bankstown_Youth_Development_Service?auto=download

Yin, Robert (2001). *Estudo de caso: Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

