



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

***MINORIA DO GHETTO
O TEATRO DO OPRIMIDO NO BAIRRO HORTA DA AREIA***

Vânia Dias Martins

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Prof. Dr. Emílio Lucio-Villegas

2012



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

***MINORIA DO GHETTO
O TEATRO DO OPRIMIDO NO BAIRRO HORTA DA AREIA***

Vânia Dias Martins

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Educação Social

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Prof. Dr. Emílio Lucio-Villegas

2012

MINORIA DO GHETTO
O TEATRO DO OPRIMIDO NO BAIRRO HORTA DA AREIA

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da lista de referências incluída.

Assinatura



Copyright Vânia Dias Martins

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

(Paulo Freire)

Ao Carlos, Daniel, Elisabete, Jair, Joana, Leandra, Miguel, Tatiana, Verónica, Zé, Zilda, David, Laure, Marisa, Sofia e Telmo, obrigada por me deixarem aprender com vocês!

Ao Emílio, pelas conversas produtivas!

À família e amigos, pela paciência!

RESUMO

Este é o resultado de um estudo etnográfico centrado num grupo de 8 jovens do Bairro de Emergência Horta da Areia, em Faro e a sua participação numa atividade desenvolvida no Centro Comunitário do bairro, o teatro do oprimido (T.O.).

O grupo é constituído por 8 jovens entre os 13 e os 17 anos, que vivem no bairro da Horta da Areia, frequentam o centro comunitário e que, enquanto grupo de teatro, se denominam por *Minoria do Ghetto*. Espacialmente o bairro encontra-se situado na periferia da cidade de Faro e muitas das dificuldades que os 8 jovens enfrentam advém do facto de viverem num bairro pobre que, estrutural e socialmente, enfrenta constrangimentos difíceis de ultrapassar (localização espacial, condições de habitabilidade, forte estigma social do bairro, mais o facto de alguns pertencerem a famílias ciganas).

Posto isto, procurou-se compreender de que forma o T.O., um teatro participativo, interventivo e político, vem influenciar a vida de cada um dos elementos deste grupo de jovens, assim como qual a importância que vários momentos que resultam deste tipo de atividade (ensaios, apresentações de peças, etc.) tem para os mesmos ao nível das suas aprendizagens e da sua valorização pessoal e social. Centrou-se portanto em perceber o que lhes suscita interesse no T.O. e o que significa o teatro para si, mas também que mais-valias tiram daí para a sua vida e se essas poderão de alguma forma dar-lhes ferramentas que lhes permitam melhor lidar com alguns dos constrangimentos de viver no bairro.

Permitiu perceber que as questões ciganas têm um impacto significativo tanto no bairro quanto nas vidas dos jovens participantes no estudo, mas também que o T.O. é uma ferramenta que acrescenta aspetos positivos e significativos às suas vidas, pela diversidade de experiências e aprendizagens que lhes trás.

PALAVRAS-CHAVE

Teatro do oprimido / Educação libertadora / Opressores / Oprimidos / Comunidades / Famílias ciganas.

ABSTRACT

This is the result of an ethnographic study focused on a group of 8 young living in Horta da Areia, a neighborhood in Faro and their participation in one activity happening in the neighborhood, the Theater of the Oppressed (T.O.).

The group consists of eight young people between 13 and 17 years, who live in the neighborhood of Horta da Areia, attending the community center and who attend by the name *Minoria do Ghetto*. Spatially the neighborhood is situated on the outskirts of the city of Faro and many of the difficulties that this young people face comes from the fact that they live in a poor neighborhood, that structurally and socially faces constraints hard to overcome (spatial location, living conditions, strong social stigma of the neighborhood, plus the fact that some belong to Roma families).

That said, we tried to understand how T.O., a participatory, interventional and political theater, influences the life of each of the elements of this group of young people, and how important various moments resulting from this type of activity (rehearsals, performances of plays, etc..) are at the level of their learning's and their personal and social esteem. Therefore focused on what they perceive arouses interest in T.O. and what it means for them, but also what gains derive from the activity to their lives and if it can, somehow, give them better tools to deal with some of the constraints of living in this neighborhood.

This study also allowed realizing that Roma issues have a significant impact both in the neighborhood and in the lives of young people participating in the study, but also that T.O. is a tool which adds positive and meaningful aspects to their lives, by the diversity of experiences and learning associated to it.

KEY WORDS

Theatre of the oppressed / Education for liberation / Oppressors / Oppressed / Communities / Roma families.

ÍNDICE

Introdução	8
1. Enquadramento Teórico	15
1.1. Paulo Freire e Augusto Boal: a Pedagogia e o Teatro do Oprimido	15
1.1.1. Paulo Freire: o pedagogo humanista	15
1.1.2. Pedagogia do oprimido	18
1.1.3. O Teatro segundo Augusto Boal	22
1.1.4. Como Paulo Freire influenciou Augusto Boal	24
1.1.5. As diferentes metodologias do teatro do oprimido: um breve enquadramento histórico	27
1.2. Comunidades e famílias portuguesas ciganas	34
1.2.1. Comunidades estruturais e simbólicas	34
1.2.2. Famílias portuguesas ciganas: aspetos genéricos	40
2. Metodologias	51
2.1. Opções e processo metodológico	51
2.1.1. Como tudo começou: de ideias à prática	51
2.1.2. A investigação qualitativa	52
2.1.3. A teoria crítica	54
2.1.4. O método etnográfico	56
2.1.5. A observação participante	58
2.1.6. Focus group research: uma tentativa falhada	60
2.1.7. As entrevistas	63
2.1.8. As notas de campo	66
2.1.9. Os registos audiovisuais	66
2.1.10. A análise de dados	68
2.1.11. A fiabilidade da investigação: partilha, discussão de resultados e triangulação	70
2.2. Enquadramento da investigação	73
2.2.1. O Bairro Horta da Areia: aspetos estruturais e sociais problemáticos	73
2.2.2. Famílias e relações de vizinhança no bairro	74
2.2.3. O Centro Comunitário do bairro Horta da Areia	76
2.2.4. O início do T.O. no bairro e os Minoria do Ghetto	77
3. Análise de Dados	84
3.1. <i>Minoria do Ghetto</i> : interações, famílias e bairro	84
3.1.1. Estigma social do bairro Horta da Areia: o que sentem os jovens	84
3.1.2. O meu bairro: entre a pertença e o desejo de mudança	86
3.1.3. A família: questões étnicas e pressão familiar	88
3.1.4. Ser cigana e não cigana na Horta da Areia	92

3.1.5. Ser jovem no bairro	94
3.2. O Teatro do oprimido: a sua importância para os jovens dos <i>Minoria do Ghetto</i> ..	98
3.2.1. Encurtar distâncias entre o bairro e os de fora.....	98
3.2.1. Protagonismo, reconhecimento e autossuperação	101
3.2.3. Novas aprendizagens, sonhos e formas de estar.....	102
3.2.4. Consolidar as relações grupais e desconstruir preconceitos.....	103
3.2.5. Construir e preservar memórias grupais positivas.....	105
3.2.6. Um espaço e tempo de diversão e descontração.....	106
3.2.7. A admiração das crianças do bairro.....	108
3.2.8. Uma nova perspectiva sobre o teatro e a sua utilidade.....	108
3.2.9. Aprendizagens e transformações possivelmente ainda por desvelar.....	110
3.3. Perspetivas partilhadas: a 1ª análise aos olhos dos participantes	112
3.3.1. Relatório da apresentação e discussão de alguns dados	112
Conclusões.....	117
Referências	127

ÍNDICE DE ANEXOS¹

Anexo I	Guiões de entrevistas e GD
Anexo II	Transcrição entrevista 1 (E1)
Anexo III	Transcrição entrevista 2 (E2)
Anexo IV	Transcrição entrevista 3 (E3)
Anexo V	Transcrição entrevista 4 (E4)
Anexo VI	Transcrição entrevista 5 (E5)
Anexo VII	Transcrição entrevista 6 (E6)
Anexo VIII.....	Transcrição entrevista 7 (E7)
Anexo IX.....	Transcrição grupo de discussão (GD)
Anexo XNotas de campo (NC)
Anexo XI	Lista de categorias e subcategorias de análise
Anexo XII	Análise entrevistas técnicos e GD
Anexo XIII	Análise entrevistas jovens
Anexo XIV	Análise notas de campo (Parte 1)
Anexo XV	Análise notas de campo (Parte 2)
Anexo XVI.....	Filme de devolução dos dados

¹ Apresentados apenas em suporte informático.

INTRODUÇÃO

Este é um estudo etnográfico focado num grupo de 8 jovens que vivem num bairro estigmatizado da cidade de Faro, em Portugal, o bairro Horta da Areia. Os jovens, entre os 12 e os 17 anos, têm vindo a participar desde Abril de 2010 numa atividade, o Teatro do Oprimido, que é uma experiência diferente das que normalmente vivenciam em contexto de bairro e que por vários motivos que abordarei mais à frente, lhes suscitou grande interesse. Enquanto grupo de teatro, decidiram identificar-se como *Minoria do Ghetto*.

A atividade surgiu no âmbito de um projeto da Cruz Vermelha Portuguesa, delegação de Faro, o *Projeto Mais Próximo*, que contou com a parceria do Centro Comunitário Horta da Areia e duma dinamizadora com experiência nesta metodologia de intervenção junto de grupos, o T.O. Terminado o financiamento do projeto, esta acabou por continuar a trabalhar com o grupo, dado o envolvimento dos jovens na atividade.

Para um breve enquadramento do bairro, pode dizer-se que, espacialmente, este encontra-se situado na periferia da cidade de Faro, uma zona não residencial junto à zona industrial e à ria Formosa. É um bairro com casas pré-fabricadas, algumas de madeira e outras de alvenaria ou chapa nas quais habitam famílias ciganas e não ciganas com sérios problemas a nível social e económico.

É também um bairro que estruturalmente enfrenta alguns constrangimentos difíceis de ultrapassar e que têm que ver com a sua localização espacial, mas também com o tipo de habitações e com o rótulo negativo do bairro, resultado dos estereótipos e preconceitos próprios de quem desconhece determinada realidade social.

Posto isto, o que se pretende com este estudo é, em primeiro lugar, conhecer o contexto de vida no bairro, que constitui a realidade diária dos jovens do grupo *Minoria do Ghetto*. Em segundo lugar, compreender de que forma o T.O. vem influenciar a vida de cada um dos elementos do grupo *Minoria do Ghetto*, assim como qual a importância que os vários momentos que resultam deste tipo de atividade (tais como ensaios, apresentações de peças entre outros) têm para os mesmos, tanto ao nível das suas aprendizagens, quanto da sua valorização pessoal e social. Procurou ter-se a perceção sobre o que lhes suscita interesse no T.O., assim como que mais-valias tiram daí para a sua vida e se essas poderão, de alguma forma, dar-lhes ferramentas que, no futuro, lhes permitam lidar de outra forma com os constrangimentos de viver no bairro.

Definiram-se, portanto, os seguintes objetivos da investigação: o objetivo geral consiste em compreender e interpretar a relevância do T.O. para um grupo particular de 8 jovens, entre os 13 e os 17 anos de idade, do Bairro Social Horta da Areia. Os objetivos específicos são: i) observar o grupo de jovens a trabalhar com teatro do oprimido na Horta da Areia; ii) conhecer e compreender o seu percurso de vida e contexto social e familiar em que se inserem; iii) compreender qual o seu envolvimento com as atividades de T.O.; iv) analisar de que forma o T.O. tem algum significado relevante nas suas vidas, proporcionando-lhes ferramentas que possam ajudar a melhor lidar com os constrangimentos estruturais de viver no Bairro Horta da Areia.

Assim, este estudo parece pertinente em vários sentidos. O primeiro tem que ver exatamente com o contexto em que estes jovens vivem e que faz do T.O. uma importante ferramenta que poderá contribuir, a longo prazo, para uma transformação mais ou menos significativa das suas vidas. O T.O. surge como uma metodologia diferente no trabalho que tem vindo a ser desenvolvido pelo Centro Comunitário Horta da Areia com estes jovens e vem resolver uma lacuna que os técnicos sentem na intervenção junto dos jovens.

Um outro motivo prende-se com o facto do T.O. ser uma metodologia ainda emergente no Algarve, embora já bastante utilizado de forma contínua noutras partes do país e do mundo. E digo emergente no sentido não em que está a ser descoberto, mas porque só agora parece haver uma tentativa e interesse em realizar, nesta região do país, um trabalho contínuo com alguns grupos, recorrendo a esta ferramenta de trabalho. Seria portanto interessante perceber o que poderá resultar de positivo para um grupo, da utilização deste tipo de abordagens.

Augusto Boal (1977) diz mesmo que este tipo de teatro é uma arma de libertação, uma arma eficiente ao serviço do povo. Enquanto forma de expressão artística, este tipo de teatro encerra em si uma série de aspetos que permitem trabalhar características individuais como a autoconfiança, expressividade, desmecanização e conhecimento do próprio corpo, relação com os outros, trabalho de grupo, sentimento de estética, representação, desconstrução de conceitos e situações, entre tantas outras coisas (Boal, 2004a). No entanto, por ter na sua denominação o legado da palavra “oprimido” isso dá-lhe um significado mais forte, social e interventivo, que vai muito além de um espetáculo artístico e que o aproxima dos teoricamente mais fracos, como uma ferramenta para exporem e ensaiarem os seus problemas. Vai de encontro à “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire (2000), que refere que “enquanto a violência

dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do ensaio de busca do direito de ser” (p. 43). O T.O. surge, portanto, como uma ferramenta profundamente conotada com uma dimensão educativa, socializante, reivindicativo, política e participativa (Boal, 1977). Isto porque permite representar, a partir de situações reais, alimentadas pelas vivências das pessoas que nele se envolvem e participam, situações de desigualdade de poder em que há um oprimido que perde e um opressor que ganha em detrimento do sofrimento, humilhação e desrespeito pelo outro.

O facto de partir de situações próximas e familiares ao grupo que está a trabalhar e apresentar uma peça, permite, por um lado, expor as situações de opressão que fazem parte da sociedade e, por outro lado, explorá-las e encontrar formas de resolução sugeridas e demonstradas por aqueles que assistem a uma peça (Boal, 2004a). Isto dota aqueles que normalmente não têm voz, duma capacidade e possibilidade para exorcizarem aquilo que os atormenta e dá-lhes um outro olhar sobre as opressões do dia-a-dia, tornando-os mais atentos e reflexivos (Boal, 2004b). Vale portanto a pena tentar compreender e saber qual o significado que esta metodologia assume para os grupos que nela se envolvem e participam.

Espera-se que o trabalho de investigação que aqui se apresenta tenha algum impacto nos participantes da mesma, jovens, técnicos do centro comunitário e dinamizadora da atividade, pois é uma reunião daquilo que todos sentem, pensam e percebem em relação ao contexto do bairro e à atividade do T.O. Espero que apresentar e partilhar este trabalho com os que ajudaram a construí-lo propicie um momento de reflexão sobre o processo de participação nesta atividade e o que a torna tão importante para todos os envolvidos.

Quanto às diferentes partes que compõem este estudo, o primeiro capítulo é o enquadramento teórico, onde se expõem os princípios básicos que elaboram a “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire, enquanto forma de introduzir e compreender o T.O. de Augusto Boal, já que mencionar um não faria sentido sem falar igualmente do outro. Em Paulo Freire conceitos como a conscientização, praxis, diálogo e educação bancária e libertadora, entre outros, serão expostos e esclarecidos quanto aos seus significados e importância nos processos educativos e sociais. Sobre Augusto Boal, explora-se a sua conceção do teatro e também os vários passos que levaram à descoberta das diferentes metodologias de T.O., bem como no que consistem. Há ainda uma análise

que abarca os pontos em comum presentes na pedagogia de Paulo Freire e no T.O. de Augusto Boal.

Estes pontos teóricos são considerados importantes para perceber os fundamentos por detrás da metodologia utilizada no trabalho com os jovens do grupo *Minoria do Ghetto*, assim como para compreender os intuitos e pertinência de se trabalhar com um grupo utilizando esta ferramenta.

Um outro foco teórico centra-se nas comunidades, o que é importante para compreender o bairro num ponto de vista de pertença e de organização social. Este ponto incide sobre os vários aspetos que caracterizam uma comunidade e que fazem os seus membros se identificarem como pertencendo a determinado grupo em detrimento de outro. Este ponto surgiu da necessidade de entender isso mesmo, aquilo que do ponto de vista do bairro e dos seus habitantes, cria a sensação de “nós” face ao “outro” da cidade, como se ambos não partilhassem o mesmo espaço.

Sendo as famílias ciganas uma percentagem significativa da população do bairro e uma vez que as questões ciganas influenciam o próprio bairro e, por vezes, o grupo de teatro dos jovens, senti a dada altura que era importante, para melhor interpretar e compreender estas famílias, estar informada sobre que particularidades étnicas e culturais têm as famílias portuguesas ciganas. Daí o foco em alguns aspetos que parecem genéricos de norte a sul do país e que achei que faziam sentido com a própria interpretação que fui fazendo do bairro e destas famílias.

No segundo capítulo faz-se um enquadramento metodológico do trabalho. São apresentadas as principais linhas orientadoras de todo o trabalho de investigação, tanto no que se refere aos paradigmas e método de investigação, quanto técnicas e ferramentas de recolha, análise e credibilização dos dados. É no fundo uma justificação sobre as posturas éticas e epistemológicas tomadas. A par com tudo isto faz-se uma reflexão sobre todo o processo de investigação e quais os constrangimentos e mais-valias sentidas com a aplicação das diferentes técnicas de recolha e análise de dados. Deste capítulo consta ainda o problema de investigação, assim como quais as perguntas de pesquisa definidas e às quais se tentaram dar resposta, já que serviram para orientar todo o estudo.

Compõe ainda este capítulo, uma caracterização do contexto da investigação, aprofundando alguns dados sobre o bairro e o enquadramento da atividade do T.O., assim como uma explicação sobre quem é o grupo de 8 jovens. Foi uma opção colocar esta informação aqui pois ela é essencial para contextualizar o leitor e adiantar uma

série de dados que se tornam importantes para uma melhor percepção dos dados analisados, servindo para atalhar uma algumas explicações sobre o contexto a que nos referimos quando falamos no bairro, centro comunitário, nos jovens e na atividade em que estão envolvidos. Uma contextualização do bairro ajuda ainda a compreender a pertinência da problemática da investigação, pois permite a percepção dos constrangimentos que a população do bairro enfrenta quotidianamente.

No terceiro capítulo, análise de dados, expõe-se uma análise primária dos dados, organizadas de forma a responder às questões de investigação que têm que ver com a compreensão do contexto de vida dos jovens do grupo e o que pensam e sentem face a isso, mas também com o T.O. e as aprendizagens e ferramentas que adquirem com o mesmo. Estes são os resultados que foram partilhados com os participantes na investigação, que são eles os 8 jovens do grupo *Minoria do Ghetto*, os 3 técnicos do centro comunitário do Bairro Horta da Areia, a dinamizadora da atividade T.O. e uma técnica do *Projeto Mais Próximo* que desde o início acompanhou e contribuiu para o processo de investigação. A discussão dos resultados deu origem a um relatório final, que integra também um segundo ponto deste capítulo.

No último capítulo, tecem-se as conclusões finais, recuperando as questões e o problema de investigação para saber até que ponto será possível ver os mesmos respondidos. Deixa-se também algumas pistas de investigação, que possam ser incentivo para futuros estudos.

Aquando do processo de análise e interpretação dos dados, percebeu-se que durante o processo de investigação ocorreu que se recolheram mais dados sobre as famílias ciganas e as dinâmicas do bairro do que o pensado inicialmente. Isto resultou em que também as questões ligadas ao bairro se tornassem num foco importante da investigação. Isto implica que na resposta às questões e problema de investigação, se perceba que os aspectos ligados ao T.O. poderiam estar mais aprofundados e que o que se conseguiu com maior ênfase foi a compreensão do bairro, das suas dinâmicas e famílias, que integram o contexto de vida dos jovens do grupo.

Isto ocorreu pois era importante ao início compreender tanto quanto possível o contexto de vida dos 8 jovens e o bairro Horta da Areia, de forma a conseguir compreender a influência / importância que o T.O. poderá ter nas suas vidas e no seu futuro. Esta seria a primeira parte a concretizar no estudo, para partir depois para uma segunda parte que permitisse recolher junto dos jovens do grupo aspetos direcionados para a experiência teatral em si. Quando iniciada a segunda parte, numa fase já tardia da

investigação, ocorreu que ainda não tinham havido momentos de reflexão e conversa com os jovens sobre o T.O. Na verdade o T.O. enquanto conceito ainda nem tinha sido abordado, sendo que para os jovens a atividade era “teatro”, independentemente das metodologias utilizadas serem as do teatro do oprimido. Daqui resultou que, nas oportunidades que tive para questionar os jovens sobre o T.O., eles ainda não tinham parado para pensar em mais do que as aprendizagens básicas e imediatas que retiraram da atividade e não conseguiram ver mais além do que o presente, tendo dificuldade em perceber no teatro um sentido de organização coletiva, política e educativa, ou encará-lo como algo capaz de dotá-los de ferramentas que poderão ajudar a mudar alguns aspetos das suas vidas. Assim, aconteceu que teria sido necessário, durante o processo de investigação, criar esses momentos de reflexão, avaliação e ponderação sobre o T.O., uma vez que não aconteceram naturalmente, muito devido às dinâmicas do grupo e também por decisão da dinamizadora da atividade, que tomou a decisão consciente, como veremos mais à frente, de não abordar ainda o T.O. enquanto conceito.

Ainda assim, conseguiu levantar-se o véu sobre o T.O. e espera-se que a presente investigação venha ter alguma utilidade para os jovens do grupo de teatro, como forma de olharem para esta experiência teatral e para as suas opiniões, o seu grupo de amigos, as suas famílias e o seu bairro numa perspectiva mais aprofundada. E que tenha igualmente utilidade para o Centro Comunitário e a dinamizadora da atividade, sendo uma oportunidade de refletirem sobre as suas estratégias e trabalho.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Paulo Freire e Augusto Boal: a Pedagogia e o Teatro do Oprimido

1.1.1. Paulo Freire: o pedagogo humanista

Muito é aquilo que Paulo Freire escreveu e fez, assim como muito é aquilo que se tem escrito sobre ele, a sua vida, o seu trabalho e a sua pedagogia. O exercício que procuro aqui fazer é o de expor e refletir sobre os princípios básicos da sua pedagogia, socorrendo-me para isso das análises críticas que muitos autores fizeram das suas obras e claro, à leitura em primeira mão de alguns dos seus livros. Foi uma opção centrar-me naquilo que estava diretamente ligado com o meu tema de investigação e que tem que ver com muitos dos conceitos basilares da sua pedagogia, também presentes no T.O.

A pedagogia de Freire desperta-nos para uma cidadania participativa (Macedo, Vasconcelos, Evans, Lacerda & Pinto, 2001), centrando-se na missão de transformar as “relações de produção de riqueza social” (McLaren, 1999, p.23) que geram injustiças e desigualdades. A sua pedagogia fornece-nos um contexto para considerar a reestruturação da democracia e da luta diária dos oprimidos para melhorar as suas condições de vida (McLaren, 1997), através de uma mensagem que tem um sentido profundamente positivo. Freire surgiu, escreveu Gadotti (2003) num tempo e contexto histórico em que a educação havia fracassado, mas havia uma esperança renovada e condições para a transformação. Nos anos 60, num tempo de mudança de paradigmas na educação, em que se questionavam os modelos educativos vigentes e se ansiava por um novo modelo educativo, Paulo Freire veio encetar a discussão sobre uma forma de educação que tinha moldes diferentes e que insistia numa pedagogia humanista. Veio abalar as estruturas baseadas numa exploração capitalista (McLaren, 1999) e contribuiu para a redefinição daquilo que deveria e poderia ser a educação. O seu intuito era humanizar o educando (Freire, 2000), mas também todos os que se encontrassem em situação de desigualdade. Manifestou-se contra os sistemas educativos burocráticos com uma forte verticalidade nas relações entre educadores e educandos e criou um modelo de educação que se queria libertadora (Freire, 1967, 2000, 2005). Achava que o desafio de transformar as escolas deveria ser direcionado para outros sistemas socioeconómicos alicerçados em relações de injustiça e desigualdade, ligados às estruturas económicas e sociais da sociedade (McLaren, 1997). A vertente política da pedagogia de Freire residia

no sentido da organização coletiva das comunidades face a um sistema repressor (Torres, 2005). Segundo Bardaro (2006), Paulo Freire aprofundou a reflexão sobre a experiência humana, o que lhe permitiu analisar os sistemas que provocam o alheamento da realidade.

A sua pedagogia não é característica de uma fé utópica ou ingénuamente ao futuro, mas sim um presságio de formas diferentes de encarar o presente e de transformar o futuro (McLaren, 1999). A opressão não existe dentro dum mundo fechado do qual não podemos sair, pois na perspectiva de Freire os indivíduos têm uma capacidade inata de transformar a vida (Darder, 2010).

Encarou os indivíduos não como seres isolados, mas como pessoas com uma capacidade inata para estar no mundo e com o mundo (Bardaro, 2006; Casali, 2006; Freire, 1974; Freire, 2001b; Sawyer, 2006), conotando-os com um forte sentido coletivo, pois deveriam comprometer-se numa luta conjunta para restaurar a humanidade (Darder, 2010). Reconheceu assim a importância das relações humanas, mas também do indivíduo enquanto recriador da sua história, atribuindo-lhe um papel ativo e transformador.

Parece ser consensual a ideia de que a vida e trabalho de Freire está dividida em fases distintas (Lucio-Villegas, 2009; McLaren, 1997; Scocuglia, 1999), que lhe permitiram desenvolver e aprofundar a sua pedagogia em contacto com diferentes contextos. Foram várias as influências teóricas (Scocuglia, 1999; Torres, 2006a) que influíram na progressão ideológica do autor, tais como Karl Marx, Antoni Gramsci, entre outros. Um dos aspetos marcantes de Paulo Freire foi a sua capacidade para (re)criar e aperfeiçoar as suas próprias ideias, mostrando uma capacidade de refletir sobre as críticas, mas também uma capacidade autocrítica que lhe permitiu que os primeiros anos fossem momentos de progressão do seu pensamento (Scocuglia, 1999).

Para além da coerência no seu trabalho, era coerente também entre aquilo que escrevia e a forma como vivia a sua vida (Gadotti, 2007), o que poderá também ter contribuído para lhe dar alguma legitimidade e reconhecimento em vários países do mundo, pela identificação da seriedade e importância do seu trabalho. A falta de fórmulas ou soluções permitiu-lhe ter um “carácter universal” (McLaren, 1999, p.34), possibilitando que a sua pedagogia seja constantemente reinventada em diferentes contextos. Como refere Scocuglia (1999, p.28) “as suas propostas foram feitas para serem recriadas”, variando segundo o quotidiano das pessoas, os seus problemas e realidades socioeconómicas, culturais e políticas.

Lucio-Villegas (2009) identifica de forma simplificada as três mais marcantes da vida de Freire: i) o trabalho no Brasil em organizações do sector público e privado, em que trabalhou conjuntamente questões de cultura e literacia; ii) O exílio que lhe possibilitou contactar com outros países da América Latina, EUA, Europa e África, implementando assim a sua reputação internacional; iii) o regresso ao Brasil para trabalhar como professor do ensino superior e a oportunidade de ser, em São Paulo, Secretário da Educação.

A primeira fase, na opinião de Scocuglia (1999), é marcada pelas suas reflexões iniciais, sendo que considera que esta não é a parte mais significativa da sua obra. A alfabetização de adultos parece ter sido um veículo para processos mais complexos que tinham que ver com a consciência política (P. Mayo, 2008) e que Freire viria a explorar de forma mais aprofundada depois. Os anos 70 sim, marcaram uma progressão do seu pensamento e descoberta dos elementos políticos da educação (Scocuglia, 1999). Os contactos com outros países durante o exílio parecem ter sido momentos importantes da sua história, não só para o desenrolar do seu trabalho, mas também pelo reconhecimento internacional que isso lhe trouxe (McLaren, 1997). O facto de Paulo Freire ter-se visto obrigado a sair do país, foi a prova dos bons resultados da sua *Pedagogia do Oprimido*, no que toca à alfabetização que permitia que as pessoas pudessem votar, pois foi considerado uma ameaça pelos que detinham o poder (P. Mayo, 2008).

Nos seus últimos escritos, antes de morrer em 2007, o autor focou a sua crítica no impacto destrutivo das políticas neoliberais, tanto a nível económico como social, considerando-as extremamente desumanizantes (Roberts, 2008). Para ele, nesta fase e segundo o mesmo autor, a educação poderia fazer a diferença na vida das pessoas, mas cabe aos educadores verem-se enquanto parte integrante de um sistema maior, tendo noção de que as mudanças nem sempre são facilmente mensuráveis a curto prazo.

Torres (2006b) destaca 3 âmbitos diferentes no pensamento de Freire: i) Filosófico, em que o processo de conhecimento está relacionado com a prática sobre a realidade. Ao problematizar, homens e mulheres criam consciência das suas potencialidades, mas também dos riscos da sua passividade. O homem é encarado como ser de comunicação que tem direito à palavra, parte integrante da relação com o outro; ii) Pedagógico. A sua pedagogia acarreta 2 momentos, o da tomada de consciência da realidade por parte dos oprimidos e o seu processo de libertação, em que a pedagogia do oprimido se transforma numa pedagogia humana; iii) Político, porque a conscientização é tida como um processo social e não individual.

Para Freire, política, poder e educação são indissociáveis (Torres, 2006b), as três estão interligadas. A política é educação e a educação deve ser política. O poder está tanto na educação quanto na política, que devem ser ferramentas ao serviço do povo. Na política convergem as preocupações coletivas e as ações e esforços para transformar a realidade (Torres, 2005). Já a educação, tal como Freire a concebeu, liberta, devendo ser um contributo no que se refere a lutar contra as injustiças e diferenças, pela transformação social (P. Mayo, 2008).

“A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca: a mudança” (Freire, 1967, p.90). Para haver transformação deve haver mudança de mentalidade (Torres, 2005), pelo que as mudanças sociais deverão estar ligadas também a transformações internas (Scocuglia, 1999), da consciência individual. Isto porque há um processo de tomada de consciência que embora seja feito em conjunto, não deixa de ser individual.

1.1.2. Pedagogia do oprimido

Quando em 1970 publicou o livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire criou uma metáfora que se aplica às relações humanas e às disparidades entre os que se julgam mais fortes e os que se julgam mais fracos e a forma como essas relações de injustiça e desigualdade podem e devem ser transformadas. Apresentou uma visão da sociedade caracterizada por relações de poder e domínio, estando os opressores em situação privilegiada e os oprimidos em situação de exploração (P. Mayo, 2008). Aí, a educação tem um papel preponderante, enquanto ferramenta que permite aos oprimidos passar por um processo de análise e interpretação crítica do mundo, que poderá levar à superação da sua situação de oprimidos. Desenvolveu uma pedagogia que os capacitava a analisar a sua situação e a “engajarem-se em tentativas de deslocamento dos ciclos de reprodução social existentes” (McLaren, 1999, p.24).

Os oprimidos têm, para Freire (2000) uma tarefa, a de se libertarem. Cabe à educação levar homens e mulheres a assumir o risco na sua vida, em vez de evitá-lo (Freire, 2001b). Esta ideia rejeita qualquer princípio que esteja ligado à vitimização e ao fatalismo, sendo que os oprimidos para Paulo Freire são pessoas que têm em si o que é preciso para se libertarem das injustiças que os oprimem e assim transformar a sua vida. Os indivíduos têm uma “vocação ontológica e histórica de ser mais” (Freire, 2000, p.52), a questão é que muitas vezes o desconhecem, já que pelas ações dos opressores

acabam por se resignar e desistir de acreditar que podem lutar contra o que os injustiça e rebaixa. O fatalismo que os oprimidos assumem face à sua situação não é algo que faça parte da sua natureza humana, mas que histórica e sociologicamente lhes tem vindo a ser imposto (Freire, 2001a). Assim, homens e mulheres, para Freire, devem ser atores (re)criadores da sua história, mas quando em situação de opressão, os oprimidos temem a liberdade, não partilham nem tentam agir coletivamente, têm medo de “ser” (Freire, 2000). Enquanto alienados olham para tudo com os olhos dos outros, não são capazes de refletir com a própria cabeça (Freire, 2001b), cometendo o erro da falta de análise e criticismo frente à realidade.

Os indivíduos são encarados em Freire como um projeto em constante desenvolvimento (Bardaro, 2006), o que atribui às suas vidas uma vertente dinâmica, de constante evolução em que podem criar e recriar a sua realidade. Os oprimidos devem olhar para si criticamente, reconhecer a sua situação (Freire, 2000) e só assim poderão intervir nela.

Os opressores, por sua vez, são aqueles que sentem necessidade que a injustiça se mantenha (Freire, 2000) e reconhecem a importância do ter enquanto aspeto essencial do ser (Bardaro, 2006). Apresentam uma consciência dominadora e necrófila, capaz de matar a vida (Bardaro, 2006; Freire, 2000), pois não deixam espaço ao questionamento que leva à transformação. Posto isto, uma pedagogia política é, no entender de Freire, a resposta ao domínio dos opressores (Torres, 2005).

Na perspectiva de McLaren (1999), com a pedagogia do oprimido Paulo Freire oferece aos educadores um contexto para lutar pela construção de um futuro melhor para oprimidos, minorias e gerações futuras. Numa sociedade baseada em relações de exploração e poder, a educação tende a ser um instrumento de dominação, domesticando as pessoas, levando-as a compactuar com as ideologias dos que detêm o poder político (Oliveira & Dominice, 2006). Esta pode ter um duplo papel, dependendo dos seus propósitos, pois tanto pode estar ao serviço da decisão que leva à transformação, quanto da acomodação (Anónimo, 2006; Freire, 2001b; P. Mayo, 1997).

Na educação bancária (Freire, 1967, 2000), os educandos são encarados como seres passivos, de adaptação, sem tempo para desenvolver consciência crítica porque estão ocupados a decorar. A educação é um ato de depositar conhecimento que anula o poder criativo. Este modelo educativo baseia-se em relações verticais em que os saberes são depositados pelo professor, que tudo sabe, nos alunos, depósitos de informação. É um sistema de cima para baixo, caracterizada pela sua verticalidade, onde domina uma

cultura do silêncio (P. Mayo, 2008).

Este é o modelo de educação imperante nos sistemas capitalistas e políticos vigentes, aquele que predomina e que anula a capacidade crítica de homens e mulheres, que os afasta da sua realidade e os inibe de (re)criá-la, de intervir e refletir criticamente. A educação bancária serve os opressores a quem não interessa transformar a situação dos oprimidos (Freire, 2000).

Por isso é importante criar uma educação libertadora (Freire, 2000), que é um ato de amor e de coragem (Freire, 1967; McLaren, 1999) e que assim sendo não pode ser neutra (Bellet, 1998; P. Mayo, 2008; Torres, 2005;), implica que os educadores se comprometam com o ato educativo e a importância do mesmo para o educando. Os educadores em Freire têm o papel de criar espaços contra-hegemônicos (McLaren, 1999), alternativos, para aqueles que se encontram numa posição afastada das estruturas de poder. Têm um compromisso político perante os grupos oprimidos (Oliveira & Dominice, 2006), o que faz do processo educativo um ato que não se pode desvincular do seu sentido político (Torres, 2005). A educação libertadora funda-se na criatividade e é um estímulo à ação e reflexão dos educandos, o que implica uma constante interpretação do mundo (Freire, 2000). É uma estratégia político-pedagógica, comprometida com a transformação social (Gadotti, 2003).

Este modelo educativo assume o potencial humano, mas também as suas fraquezas e condicionalismos (McLaren, 1999; Torres, 2005) e sendo uma educação conscientizadora, precisa de indivíduos curiosos (Freire, 2005), que procurem saber mais e que questionem. Trata-se então de uma educação capaz de fazer o educando problematizar o mundo. A problematização do mundo, resulta do encontro através do diálogo, que permite uma reflexão que reformula percepções sobre a realidade e leva a um outro nível de consciência (Sawyer, 2006).

O diálogo, é comunicação que leva à partilha e à reflexão. Estreita as relações entre educador e educando, permitindo uma construção conjunta (Freire, 2000; Gadotti, 2003; Oliveira & Dominice, 2006; P. Mayo, 2008). Homens e mulheres refazem-se na palavra e na praxis, não no silêncio (Freire, 2000), daí que o diálogo seja essencial, pois implica o encontro entre duas pessoas, mas também com a praxis, a militância e o compromisso social (Gadotti, 2006). Resulta como essencial num processo pedagógico libertador (Torres, 2005), pois origina o debater sobre a ação (Freire, 2000), auxiliando a reflexão sobre os atos.

Freire (2001) referia que como ser humano não devemos abdicar da possibilidade de entender o mundo e intervir nele. Assim, a pedagogia do diálogo contribui para o questionamento da democratização dos sistemas de ensino e de muitos outros sistemas institucionais e burocráticos em que predominam relações autoritárias (Gadotti, 2003), sendo imprescindível à consciência crítica (Franco, 2006).

Além disso, permite ao educador conhecer o contexto social do aluno (P. Mayo, 2008), o que estreita as suas relações e permite que ambos, educador e educando, se comprometam com o ato educativo.

Para Paulo Freire (Freire, 2000), a problematização leva à consciência que leva à ação. A ação, por sua vez, torna-se necessária para afirmar a nova postura no mundo e não voltar à acomodação (Sawyer, 2006). Isto é importante para ocorrer uma mudança no campo psicológico dos indivíduos. A prática é importante enquanto forma de concretizar as reflexões e mostrar que estas são possíveis de se traduzir em atos concretos.

Daí que a reflexão deva fazer-se acompanhar da ação. A praxis não é mais do que a ação e reflexão do homem sobre o mundo (Freire, 2005). Ação e reflexão devem caminhar lado a lado (Bardaro, 2006), pois só assim levam à transformação (Freire, 2000; P. Mayo, 2008). Qualquer separação entre as duas resulta em teorias vazias ou atos de ativistas inconscientes (P. Mayo, 2008), pois só uma ação refletida pode ser emancipadora (Freire, 2000). Contudo, a reflexividade deve ser estimulada (Freire, 2001b) e está aí a importância de existir uma educação libertadora, que não limita a capacidade reflexiva dos educandos e que os coloca a questionar.

Segundo Freire (2005), a conscientização não pode existir fora da praxis. O olhar espontâneo dos indivíduos sobre o mundo é desprovido da sua criticidade. Quando a tomada de consciência se aprofunda e há uma busca pelo conhecer, aí sim, na perspectiva do autor, falamos de conscientização. Por isso ela não pode existir fora da praxis (Freire, 2005), pois implica participação (Torres, 2005), tomada de consciência, reflexão e ação.

A transformação é um ato político que começa no sonho, sendo que os sonhos devem, ser transformados em projetos pelos quais se luta (Freire, 2001b), o que significa que o sonho pode ser um impulsionador da ação. Por vezes o que acontece é que os indivíduos deixam de pensar, agir e sonhar, conformam-se. É contra este conformismo que a pedagogia de Freire se opõe. Ele alerta para a ideia de que mudar é possível e é importante que os indivíduos não se limitem à passividade (*ibidem*).

É com a educação que o homem começa a governar, conceptualizar e orientar-se no mundo (Torres, 2005). A noção do quanto estamos condicionados é o primeiro passo para que sejamos interventivos (Freire, 2001b) e a educação pode auxiliar nesse sentido. A conscientização em Freire, é o processo em que os alunos tomam consciência da sua realidade sociocultural e da sua capacidade para transformá-la (Bellet, 1998). Não se trata de uma busca por um sentido de classe, mas de uma procura que poderia envolver todas as classes (Scocuglia, 1999), numa perspectiva mais ampla. Daí que a conscientização para Freire tenha uma dimensão coletiva (Torres, 2005) e mais uma vez implique um compromisso histórico (Freire, 2005) dos homens e mulheres na sua condição de seres capazes de se unir para provocar mudança. Na perspectiva de Freire (2001), a acomodação simboliza o abandono da luta pela transformação e a desistência da superação das injustiças existentes na sociedade.

1.1.3. O Teatro segundo Augusto Boal

Augusto Boal descortina o teatro em todas as suas formas e interpretações, mas insiste sobretudo neste enquanto aspeto inerente à condição humana e, como tal, algo que deveria ser acessível a todos. Para si, a arte é política, pois ela apresenta “sempre uma visão do mundo em transformação” (Boal, 1977, p.5) e o teatro, enquanto forma de arte, é um meio de intervenção e de transformação social. No livro “Jogos para atores e não atores”, Boal (2004a) mostra os vários significados da palavra teatro: i) enquanto edifício projetado para a realização de espetáculos artísticos; ii) um espaço em que ocorrem grandes acontecimentos sociais; iii) lugar onde acontecem situações trágicas ou cómicas; iv) o conjunto de ações repetitivas do dia-a-dia; v) a capacidade dos seres humanos se observarem em ação e de se imaginarem no futuro. Com isto Boal passa por uma visão do teatro enquanto espaço edificado, até ao teatro da vida, a arena em que tudo ocorre e em que somos simultaneamente atores e espectadores, com uma visão sobre a realidade que nos circunda e que nos é dada a conhecer.

Ao analisar o sistema trágico coercivo de Aristóteles, orientado no sentido da catarse e repressão social, Boal (2009) reflete sobre como surgem as desigualdades e aí refere que desde burocracias e legislação a hábitos sociais, todos podem ser formas de opressão, utilizados no sentido de manter a conformidade social. Para si, o sistema trágico coercivo de Aristóteles aparece dissimulado em tudo, seja cinema, teatro, televisão ou outras formas de comunicação e expressão, sendo capaz de provocar uma

passividade e aceitação daquilo que são as desigualdades sociais, que elimina qualquer revolução. O teatro não é necessariamente revolucionário, mas pode ser uma forma de ensaiar uma revolução (Boal, 1977) e Boal concebeu-o como uma arma de resistência contra a opressão e uma ferramenta que permite criar uma cultura de transformação (Picher, 2007). Este é um campo em que se pode agir e, ainda que seja uma ação ficcional, ela não deixa de ser uma ação. Esta ideia vem reforçar o poder interventivo do teatro, que tem vindo a ser discutido, de Aristóteles a Boal, tanto como uma arte de contemplação, quanto de transformação (Schaedler, 2010).

Nos primórdios do teatro, este pertencia ao povo que espontaneamente cantava e dançava nas ruas, sendo tanto criador quanto destinatário do espetáculo teatral (Boal, 2009). Boal conta que foram a aristocracia e a aparição de mecenas que vieram alterar as formas de se fazer e pensar o teatro, pois passou a ser projetado num sentido diferente: só alguns privilegiados podiam atuar e cabia ao povo ficar sentado, passivo, a assistir a um espetáculo acabado. Mesmo entre os atores, havia aqueles que eram os protagonistas e o coro, que desempenhava uma função secundária. A ideia de Boal ao criar o T.O. foi devolver o teatro ao povo, rompendo com as barreiras existentes entre espectadores – atores e entre atores e coro, numa luta contra a conformidade social e o domínio que as elites têm do teatro em geral. No T.O., os espectadores voltam a representar, transformam-se em “espetadores” e o sistema curinga elimina o sentimento de propriedade que os atores poderão ter relativamente às suas personagens (Boal, 1977). As realidades apresentadas não são estáticas mas inacabadas, para que haja espaço à intervenção.

A desmistificação da prática teatral permite às pessoas libertarem-se da influência dos profissionais e descobrirem a sua própria capacidade para serem atores (Picher, 2007). No fundo, o teatro popular aproxima o espectador do ator, colocando-os lado a lado. Isto envolve-os num processo transformativo em que se descobrem como seres humanos e onde encontram uma maneira de transformar as suas próprias vidas.

A poética do oprimido propõe a ação em contraposição com o sistema teatral de Aristóteles que propunha a catarse, ou o de Brecht, a conscientização (Boal, 1977). Sobre a conscientização, já Freire (1974, 2000) dizia que a consciência é aquilo que torna os homens diferentes dos animais e que os oprimidos devem ser capazes de olhar para si criticamente, reconhecendo a sua situação. No fundo, no T.O., a catarse inicial de Aristóteles pode ser transformada em conscientização, através do diálogo e da reflexão. A conscientização é, por sua vez, o melhor caminho para a prática. E a prática

é testada e experimentada no campo da ficção, para que passe mais tarde a ser uma ação no campo do real. O espectador não delega poderes ao outro, “ele mesmo assume um papel protagónico, transforma a ação inicialmente proposta, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real” (Boal, 1977, p.126).

Porque o teatro implica pensar e agir, uma das suas ferramentas preciosas é o corpo. No fundo o corpo é o meio para transmitir uma mensagem e quanto melhor for o conhecimento sobre o mesmo, melhor se conseguirá e saberá usá-lo para dar vida a diferentes personagens. No processo de transformação do espetador, é importante trabalhar o corpo, a sua expressividade e o autoconhecimento do mesmo (Boal, 2004a). Osmond (2007) defende que a relação entre a expressão dramática e a educação contribui para o reconhecimento do corpo enquanto processo de conhecimento, uma vez que aquilo que sabemos resulta das experiências práticas que nos levam do ser, ao aprender a pensar. É com o corpo que experienciamos e é sobre aquilo que fazemos com o corpo que vamos construir o conhecimento. O corpo humano é, segundo Boal (1977), a primeira palavra do vocabulário teatral, a fonte de expressão.

Pensar o teatro só no âmbito do espetáculo em palco é reduzi-lo e simplificá-lo demais (Schaedler, 2010). O teatro deve ser encarado nas suas várias vertentes, enquanto forma de arte que é comunicação e transformação. O teatro de Augusto Boal abarca as várias vertentes da vida e mais do que espetáculo teatral, ele é sobretudo uma ferramenta de intervenção intersubjetiva, coletiva e individual, que poderá ser utilizada por todos independentemente de serem ou não profissionais.

1.1.4. Como Paulo Freire influenciou Augusto Boal

Augusto Boal, tal como Paulo Freire, lutou no sentido de dar voz ao povo que muitas vezes se encontra encurralado num sistema opressivo em que as elites ditam as regras. É Freire quem, ao escrever a *Pedagogia do Oprimido*, enceta a reflexão das relações entre opressores e oprimidos. Boal, que trabalhou com o pedagogo brasileiro no Centro de Cultura Popular Paulo Freire, no Recife (Boal, 2009) e que teve contacto com o seu método de alfabetização num programa governamental de alfabetização no Peru em 1973, ter-se-á inspirado nesta dialética dos opressores e oprimidos que terá influenciado as suas reflexões na criação desta forma de teatro popular, político e interventivo. No livro *Legislative Theater* (Teatro Legislativo), Boal (1998) refere-se

mesmo a Freire como o seu último pai, dizendo a páginas tantas que para ele existir, Freire teve que existir e relata a última vez que trabalharam juntos, em 1996, ao integrar uma mesa redonda. Este último encontro profissional foi justamente no dia em que ambos foram distinguidos com um doutoramento *Honoris Causa* em *Human Letters* na Universidade do Nebraska, nos Estados Unidos da América. Boal conta que nessa altura, enquanto esperavam para ser chamados para a cerimónia, perguntou a Freire se se lembrava de quando foi que se conheceram, ao que este lhe respondeu que não. Nenhum deles sabia ao certo, pois eram amigos há muito tempo, tanto que parecia, nas palavras de Boal, uma eternidade. No entanto, continuando o seu relato, refere que a sua amizade pode ter começado por volta de 1960, quando, ainda longe das andanças do teatro popular, trabalhava como Diretor Artístico do Teatro Arena de S. Paulo (Boal, 2004a) e se deslocou com o seu grupo ao Recife onde Freire testava o seu método de alfabetização (Boal, 1998). Foi aí que Boal tomou conhecimento da pedagogia de Freire, em que a opressão acontecia quando o diálogo se transformava em monólogo. Para Boal, Freire simplificou a educação e com ele as pessoas têm aprendido a aprender. Refere-se a ele como seu último pai pois foi mais um dos homens, o último, que influenciou as bases do seu trabalho.

Os oprimidos, homens “proibidos de ser” (Freire, 2000, p.43), têm como missão libertar-se a si e aos opressores, sendo que a sua resposta à violência dos opressores deve estar na ânsia de humanização. O seu caminho deve ser construído pela educação, uma educação feita através do diálogo e da partilha, em que tanto educador quanto educando descodificam o mundo e o problematizam, refletindo e dialogando criticamente sobre o mesmo. Para Freire, tanto quanto para Boal, a conscientização, o diálogo e a praxis são questões importantes na transformação da sociedade e das relações entre opressores e oprimidos. A praxis implica, segundo Freire (2000) a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos” (p.38). Picher (2007) refere que no T.O. teoria e prática formam um sistema integrado em que a praxis faz parte da solução para mudar as consciências e a sua força surge exatamente da arte de organizar a democracia através da própria democracia. O homem é praxis na sua essência e portanto não deve ficar limitado a observar a realidade enquanto mero espectador, ou mesmo ficar a olhar a ação dos outros, deve ser ele próprio a transformar o mundo (Freire, 1974). O T.O. permite ao espectador experimentar a ação, ensaiá-la e isso gera uma horizontalidade a nível da tomada de decisões, estimulando a participação necessária

para que esta seja justa (Picher, 2007). Freire (1967, 2001) refere essa mesma horizontalidade, necessária e indispensável na relação entre educador e educando, pois na partilha, ambos aprendem e refletem, para uma ação mais crítica e informada sobre o mundo.

Boal (2004b) acredita mesmo que os oprimidos podem ensaiar soluções através do teatro, sendo a ideia extrapolar da atividade teatral para a vida real. “Dentro dos seus termos fictícios, a experiência é concreta” (Boal, 1977, p.152). Apesar de começar na ficção, é indispensável para Boal que o teatro possa depois integrar-se na vida real, que reflita situações verdadeiras e que sirva como um meio para ensaiar a revolução. Assim, os oprimidos podem perceber quais as soluções que são ou não possíveis.

A ideia de Freire e de Boal é descentralizar os sistemas hegemônicos e fazer do ator e audiência, assim como do aluno e professor, pessoas capazes de aprender e ensinar-se uns aos outros (Snyder-Young, 2011). O trabalho de Freire foi idealizado no sentido de, através de programas de literacia, permitir a comunidades que tivessem noção dos seus direitos e pudessem desenvolver estratégias que assegurassem que os mesmos lhes eram reconhecidos, tanto a nível local, quanto internacional (Tucket, 2009). Boal, no mundo paralelo do teatro, fez a mesma coisa. Freire fê-lo através da alfabetização e das suas conceções sobre a educação bancária, transmissiva e pouco dialética e a educação libertadora, crítica e problematizadora. Boal fê-lo através do T.O. e enquanto ferramenta para a experimentação e ação. Ambos tinham a mesma postura contra-hegemónica fundada num sentido de humanizar aqueles que por vários motivos tinham sido desumanizados, utilizando para isso o caminho da transformação pela reflexão e pela ação.

O cidadão moderno tem vindo, cada vez mais, a renunciar à sua capacidade de decisão, sendo que tudo lhe é apresentado por uma elite que decide por ele (Freire, 1967) e sobre ele. Tal como o modelo da educação popular e democrática de Freire, o T.O. de Boal trabalha no sentido de capacitar as pessoas para irem além da realidade em que estão envolvidas (Sullivan & Lloyd, 2006), descodificando as situações e agindo sobre elas. “As nossas opressões são mínimas se comparadas às dos intocáveis da Índia... Mas para nós estão de bom tamanho. O T.O. serve para nos ajudar a nos livrarmos delas” (Boal, 2004, p.339). Independentemente do tipo de opressão de que se trate e da maior ou menor relevância e peso que possa ter para os outros, deverá interessar, acima de tudo, o peso que tem para aqueles que as carregam e que, sendo vítimas, se encontram numa situação de injustiça.

O oprimido em Freire é um sujeito coletivo, um acontecimento económico-social, uma produção social e estrutural da riqueza e da miséria (Casali, 2006), sendo que falar de oprimidos é uma forma de refletir e exprimir aquelas que são as desigualdades e diferenças entre classes e culturas. Nesta lógica, falar em opressores, é falar das próprias estruturas opressivas da sociedade e os sistemas que a compõem. Sistemas e estruturas que levam as pessoas a agir numa tentativa de exercer o seu domínio sobre os outros, desumanizando-os. Os opressores agem como tal devido a um sistema que é em si opressor (Walker, 2008), o que leva a retomar aquela ideia de Freire (2000) de que às vezes os piores opressores são aqueles que já foram anteriormente oprimidos.

1.1.5. As diferentes metodologias do teatro do oprimido: um breve enquadramento histórico

Nas suas obras, Augusto Boal (1976, 1997, 1998, 2004a, 2004b) relata os tempos de censura e outras experiências que, sendo muitas vezes fruto de uma sucessão de acontecimentos não programados, o levaram a ir, aos poucos, desenvolvendo as várias técnicas que compõem o T.O. Cada uma das metodologias de T.O. surgiu em contextos e situações diferentes e resultou da adaptação de Boal e daqueles que o acompanhavam à realidade à sua volta e da reflexão sobre a prática à luz daquilo que era a sua filosofia e que deveria ser, para si, o teatro.

Ainda na Direção do Teatro Arena de São Paulo por volta de 1966, na montagem da peça *Arena Conta Zumbi* surgiu uma necessidade de adaptar o teatro e aproximá-lo do público, pois viviam-se tempos diferentes. Uma peça já não era suficiente para estimular a participação do público na próxima e “os artistas debandam, como consequência mecânica da debandada do público” (Boal, 1977, p.174). Era portanto urgente aproximar novamente o teatro do público e, consequentemente, o público do teatro.

No momento, o teatro brasileiro atravessava a maior crise, a única que chegou simultaneamente em todos os níveis de suas preocupações: crise económica, de plateia, de caminhos, de ideologia, de repertório, de material humano. E a crise, de saudável, traz apenas a necessidade urgente de reformulações. (Boal, 1977, p.194)

Posto isto, foi o início daquela que Boal apelidou de “fase realista” da companhia do Teatro Arena de São Paulo, em que foi criado o *sistema curinga*, uma forma de resposta às necessidades “estéticas e sociais” (Boal, 1977, p.193). O curinga era uma nova personagem introduzida, com uma relação próxima do público, cuja função era apresentar, dentro do próprio espetáculo, tanto a peça quanto a sua análise.

Passada esta fase, a companhia acabou por ficar mesmo sem o Teatro Arena de São Paulo e sem os figurinos e cenários, devido à perseguição da censura. Por isso começaram a apresentar as suas peças em escolas, igrejas ou mesmo na rua. No Brasil, viviam-se tempos difíceis de repressão (Boal, 2004b), mas Boal “não queria fazer como muita gente que já nem sequer se permitia pensar em certas peças que gostaria de fazer, só de medo da censura” (Boal, 1976, p.7), portanto continuava assim o seu trabalho com a companhia, sendo as suas peças um meio para passar fortes mensagens políticas e revolucionárias.

Foi nestas andanças com a companhia do Teatro Arena de São Paulo que aconteceu uma situação que viria contribuir para moldar também o percurso de Boal no teatro. Trava-se da apresentação de uma peça a um grupo de camponeses, em que os atores se vestiam como eles e empunhavam armas a gritar uma mensagem revolucionária (Boal, 2004b). Segundo o seu relato, quando terminaram a peça, um dos camponeses veio ter com eles e disse-lhes que trouxessem as suas armas e que, uma vez que se identificavam com a causa deles, viessem juntar-se-lhes na revolução. Boal e os colegas atores explicaram que as suas armas não eram verdadeiras e que também eles não passavam de artistas. O homem teve alguma relutância em compreender porque é que tinham armas falsas e porque se vestiam como eles e gritavam palavras revolucionários se não pretendiam fazê-lo, mas quando compreendeu olhou-os desiludido e foi-se embora. Foi então que Boal decidiu não voltar a escrever uma peça para transmitir conselhos, ou passar mensagens, exceto se fosse para ele correr o mesmo risco que corriam aqueles a quem os resultados das suas ações chegavam.

Em determinada altura a perseguição que se fazia sentir por parte da polícia fez que deixassem de poder atuar em qualquer lugar que fosse e tudo o que lhes restou foi o público. Aí, conta Boal (1977), tiveram consciência, ele e a restante companhia, de como eram simultaneamente tão diferentes e tão iguais aos espectadores. Iguais por serem humanos como eles e diferentes pois dominavam algo que poderiam ensinar o público a usar: o saber da produção teatral. E assim surgiu o *Teatro Jornal*, forjado na

ideia de que artigos de jornais ou outro tipo de material aparentemente não dramático, pudessem ser transformados em peças teatrais, para evitar a censura. O objetivo seria ajudar as audiências a escrever peças a partir de notícias que os mesmos escolhiam em vez de lhes apresentarem um produto já acabado (Boal, 1997) como era costume. Concretizou-se de tal forma que dúzias de grupos de teatro popular foram criados um pouco por todo o Brasil, mas novamente a ditadura impôs o seu poder e Boal foi forçado a sair do país no início dos anos setenta.

Em 1971 estava portanto exilado na Argentina, país da sua mulher e continuava a fazer teatro. Tinha preparado uma peça e tencionava apresentá-la na rua com um grupo de atores, mas mais uma vez havia o problema da censura pois na Argentina também se viviam tempos complicados. Um dos atores propôs que se apresentasse a peça num restaurante e que os atores fossem confundidos com clientes normais. E assim os clientes do restaurante, que jantavam descansados, fizeram parte da peça sem terem consciência disso, tendo a ficção sido misturada com a realidade (Boal, 1997). Assim surgiu o *Teatro Invisível*, que consiste

na apresentação de uma cena em um ambiente que não seja o teatro e diante de pessoas que não sejam espectadores... as pessoas que assistem à cena serão as pessoas que aí se encontrem acidentalmente. Durante todo o espetáculo estas pessoas não devem sequer desconfiar de que se trata de um espetáculo, pois se assim, fosse, imediatamente se transformariam em espectadores. (Boal, 1977, p.155)

A cena ocorre como se uma situação real se tratasse e os seus principais objetivos são estimular o diálogo cívico (Picher, 2007), pois confrontados com uma situação real as pessoas reagem espontaneamente, acabando assim por debater e agir sobre aquilo que lhes está a ser apresentado. O teatro invisível também segue uma estrutura, um guião mas a sua maior especificidade reside mesmo no facto do público protagonizar uma encenação sem que tenha noção disso (Boal, 2004a).

Em 1973, o Governo Revolucionário Peruano decidiu iniciar um *Plano Nacional de Alfabetização Integral* (Boal, 1977), um programa de literacia que assentava nas ideias de Paulo Freire e incluía outras formas de promover a literacia, tais como o cinema, o teatro e a fotografia (Boal, 1997). Augusto Boal fazia parte da equipa de alfabetizadores e cabia-lhe trabalhar com as populações através do teatro. Por esta altura

começou a usar aquilo que chamou de *dramaturgia simultânea* (Boal, 2004b), em que era apresentado um problema com o objetivo de ser resolvido pelo público. Aqui a ideia era aprender com as pessoas, pois a peça era apresentada como inacabada, o público sugeria as soluções e os atores executavam.

Numa destas sessões, uma senhora veio ter com Boal e contou-lhe um problema seu, pessoal e não político como os que até então tinham sido apresentados. Tratava-se de que tinha descoberto recentemente a infidelidade do seu marido e ele tinha saído durante uns dias pois segundo lhe disse, tinha ido trabalhar, mas ela não sabia o que fazer quando ele voltasse. Perguntou-lhe o que podia fazer. Boal respondeu-lhe que também não sabia, mas que podiam perguntar ao público e encenaram essa peça, expondo o problema da senhora. A peça terminava numa parte em que o marido chegava a casa e lhe pedia que lhe servisse uma sopa. Aí Boal perguntou ao público o que fazer. Várias sugestões surgiram do público e foram encenadas pelos atores. Uma senhora gorda, no público, sugeriu que ela confrontasse o marido, que lhe falasse claramente, muito claramente e que só depois o perdoasse. Esta era uma solução que já tinha sido de certa forma experimentada e que resultara num pedido de desculpas, juras de amor e o marido a pedir à mulher que fosse à cozinha buscar-lhe a sopa. Ainda assim, Boal pediu aos atores que a representassem mais uma vez. A senhora mostrava-se insatisfeita com o resultado apresentado pelos atores e quando Boal lhe perguntava se podia explicar melhor o que pretendia, ela voltava a repetir a mesma ideia, mostrando-se cada vez mais furiosa. Finalmente Boal, sem mais saber o que fazer ou dizer à senhora, acabou por sugerir que esta subisse ao palco e experimentasse ela mesma, fazer. E assim foi. A senhora gorda aproximou-se do marido-ator, agarrou o cabo de uma vassoura e começou a bater-lhe com todas as suas forças, enquanto lhe dizia o que pensava das relações entre homens e mulheres. O restante elenco procurou ajudar o pobre ator que, de marido não tinha nada, mas a senhora era demasiado forte. Quando finalmente se sentiu satisfeita a mulher sentou-se na mesa e disse ao “marido” que agora que falaram tão sinceramente, ele que fosse à cozinha buscar uma sopa para ela. Assim nasceu o *Teatro-fórum*, uma abordagem inovadora de diálogo com a comunidade (Picher, 2007), em que é apresentada uma situação real de opressão que poderá depois ser discutida pelos espetadores que podem depois vir ensaiar soluções.

Os espectadores assumem então o papel de atores e partem do diálogo e da reflexão à ação. As regras desta técnica “foram descobertas e não inventadas” (Boal, 2004a, p.28). Elas são necessárias para causar um determinado efeito, que passa pela

compreensão e aprendizagem daquilo que produz uma opressão e pela descoberta das estratégias e táticas necessárias para evitá-la, mais a oportunidade de ensaiar, numa ação concreta, essas práticas. O propósito das regras no T.O. é no sentido de direcionar a ação para a justiça social, eles devem existir para manter uma certa estrutura, mas não devem inibir a criatividade dos participantes, ou comprometer o seu trabalho conjunto (Thompson, et al., 2009).

Segundo Boal (2004a) o objetivo do fórum não é ganhar, mas possibilitar que se debata, reflita e aprenda. Para si o teatro fórum é sobretudo uma boa pergunta, pois só assim se pode obter uma boa resposta. Daí a importância de se apresentar um problema/opressão claro(a) e concreto(a) num fórum, para que o público identifique o que se está a tratar e consiga assim chegar a uma reflexão/ação efetiva. Tal como refere Paulo Freire (2000), reconhecer a sua situação é indispensável para que os oprimidos tenham vontade de agir, pois a ação humana não deve estar separada da reflexão. Em 2001, Freire reforça a ideia, referindo que: “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções” (p.30). A questão mais importante do teatro – fórum é a possibilidade de reflexão e diálogo que abre uma porta para qualquer um que esteja a assistir poder experimentar romper com a opressão.

Para Augusto Boal (2004a) a questão nem sempre passa por encontrar uma solução, mas sim suscitar um bom debate, uma vez que a solução tem uma carga de subjetividade, ao passo que o debate provoca reflexão e discussão sobre um tema.

No seu contacto com os países da América Latina Augusto Boal conheceu formas de opressão que eram extremamente políticas e em que o T.O. era pensado no sentido coletivo, das comunidades e da conquista daquilo que muitas vezes passava pelos seus direitos básicos. O direito à educação, à liberdade de expressão, à alimentação e a tantas outras coisas que são já direitos adquiridos das sociedades ocidentais como a Europeia, por exemplo, foram os motivos segundo os quais o T.O. e as suas diversas técnicas foram sendo pensados e experimentados inicialmente. Foi exatamente no seu exílio na Europa que Boal descobriu outras e novas formas de opressão e foi aí que aprendeu a reconhecê-las (Boal, 1997). Ao chegar à Europa apercebeu-se do crescente número de casos de suicídio e compreendeu que os problemas dos europeus não eram os mesmos das comunidades com quem tinha vindo a trabalhar, mas que eram igualmente perturbadores (Boal, 2004b), ainda que a um nível

mais pessoal. Aí Boal pensou no teatro do oprimido numa perspectiva não do espectador como tinha feito até então, mas do ator-oprimido.

Foi então que, juntamente com Cecília Thuim no Centro de Teatro do Oprimido em Paris, criou durante dois anos formas de expressar opressões interiorizadas (Boal, 2004b). A esse conjunto de técnicas denominou de *Arco-íris do Desejo* e juntou-as mais uma vez num livro com o mesmo nome, para que pudessem ser utilizadas por profissionais. Ao passo que o teatro fórum se aplica no que se refere ao estudo de situações sociais específicas e coletivas, as “opressões interiorizadas devem ser estudadas com as técnicas do arco-íris do desejo” (Boal, 2004b, p.29), pois é um processo que permite explorar os medos e desejos de cada pessoa (Schaedler, 2010), pela construção de personagens e de situações específicas e pessoais de opressão. No *Arco-íris do Desejo* as técnicas de teatro imagem são bastante exploradas. O *teatro imagem* consiste numa série de jogos e técnicas utilizadas para enfatizar o diálogo físico e não-verbal, resolver os problemas e desenvolver a consciência de formas objetivas e interiorizadas de opressão (Picher, 2007). Através das técnicas do arco-íris do desejo, o T.O. elimina a submissão e subversão que existe em cada oprimido, transformando-os em sujeitos de ação, em artistas que constroem pela arte o seu mundo (Boal, 2004b).

Importa refletir sobre o duplo papel do T.O. e os efeitos que tem para os oprimidos. No T.O. importa os espectadores, que dialogam, refletem e agem sobre uma situação que lhes é apresentada e que se revêm nela. Contudo, importa igualmente os próprios atores que têm oportunidade de exorcizar as suas opressões pessoais, partilhá-las, expô-las e ver-lhes apontadas soluções. O ator – oprimido pode expor a sua opressão, fazer o papel de opressor e divertir-se com ele, caricaturando-o. A opressão é exposta no sentido em que o oprimido possa libertar-se dela (Boal, 2009).

As opressões são frequentes nos encontros humanos (Torres, 2006a) logo, todos somos, simultaneamente oprimidos e opressores. No T.O., tanto o oprimido que cria a peça a partir das suas histórias quanto os oprimidos que com ele se identificam, são pessoas privilegiadas, “pessoas que participam simultaneamente desses dois mundos, o mundo da realidade e o mundo das imagens tornadas realidade” (Boal, 2004a, p.346). Situações pessoais são apresentadas e trabalhadas a nível grupal (Boal, 2004b), pois parte-se do particular para o geral, quando o grupo reconhece e assume a história apresentada como real. A observação das alternativas demonstradas por outras pessoas, que interpretam e analisam tendo em conta a sua singularidade, ajuda o oprimido a

refletir sobre a sua ação. Os oprimidos chegam à libertação pelo resultado da procura da mesma (Freire, 2000), libertam-se através da ação e da aprendizagem.

No seu regresso ao Brasil, Boal foi eleito vereador no Rio de Janeiro. Contratou para trabalhar ao seu lado pessoas do Centro de Teatro do Oprimido (CTO) e durante quatro anos o seu foco de atenção foram os que mais necessitavam em escolas, associações, favelas, sem-terra, crianças de rua, idosos e tantos outros (Boal, 1997). Aí começaram a desenvolver o *Teatro Legislativo*. Relata Boal que nos espetáculos que realizavam com cada comunidade ou grupo, estes podiam mostrar quais eram os seus problemas, mas também saber quais os problemas das comunidades ou grupos vizinhos. De cada espetáculo resultava uma proposta escrita que era depois objeto de análise por advogados que propunham uma solução. Solução que poderia ir desde fazer um simples evento de rua a redigir uma proposta de lei que viesse a ser apresentada por Boal no conselho de ministros. De todo este trabalho, 50 propostas de lei foram apresentadas nas mais variadas temáticas e dessas, 13 acabaram mesmo por ser transformadas em leis. O poder desta técnica é que as propostas de lei apresentadas partem das ânsias das próprias comunidades, acabando, se aprovadas, por ser impostas a um nível que abarca toda a população.

As várias técnicas de T.O. mostram a perspectiva abrangente de Boal, pois são desenhadas para provocar mudanças tanto a nível político, quanto ao nível das interações sociais, do pessoal e do emocional (Österlind, 2008). O teatro é, para Boal, uma forma de ajudar as pessoas a compreenderem e conhecerem-se melhor, assim como o tempo em que vivem e os meios onde se movimentam. Passa pela conscientização de que fala Freire (2000), pela dialogicidade, pela reflexão e tudo isso leva a um reconhecimento da situação de opressão, assim como à noção de que as soluções existem. Não deve ser fatalista, mas ser manejado no sentido de mostrar que existem alternativas e que elas podem, efetivamente, ser concretizadas.

Na sua ligação com a educação, o T.O. surge, assim, como método prático que permite concretizar as questões desenvolvidas por Paulo Freire. Assenta no reconhecimento de um processo de reflexão-ação como forma de transformar a realidade dos que se encontram em situação de desigualdade política, social e/ou económica. É uma oportunidade de colocar a arte teatral ao serviço de uma educação libertadora, enquanto forma alternativa de abordar e experimentar soluções que façam face às opressões de sistemas burocráticos e normalizadores.

O T.O. de Boal, tanto como a pedagogia do oprimido de Freire, surge como ideologia comprometida com a transformação do quotidiano, estando marcado em si um forte sentido político e interventivo. Surge como forma de educação alternativa, fora dos sistemas educativos formais, adaptando-se às realidades quotidianas e usando-as como principal fonte de inspiração. Isto transforma-o numa ferramenta complementar para questionar os sistemas, encontrar e trabalhar soluções para opressões e desigualdades sociais, abordando problemas com vertentes tanto individuais quanto coletivas. O T.O. representa a não acomodação de que nos fala Freire e pode ser uma resposta contra-hegemónica aos sistemas normalizadores e desumanizantes, deixando uma porta em aberto para que as opressões possam ser desconstruídas e trabalhadas e as soluções ensaiadas.

1.2. Comunidades e famílias portuguesas ciganas

1.2.1. Comunidades estruturais e simbólicas

A comunidade não é um conceito fácil de definir pelo ser carácter dinâmico, volúvel e incerto (Fragoso, 2009). Uma comunidade tem diferentes significados tanto para aqueles que a estudam ou com ela trabalham, quanto para os que fazem parte dela, a sentem e vivem à sua maneira.

Não gostaria aqui de entrar numa linha descritiva profunda sobre a evolução do conceito, até porque outros autores já o fizeram antes (Berger, 1998; Fragoso, 2009; M. Mayo, 2000), assim como não tenciono procurar uma conceptualização do termo comunidade. Procuro, sim, perceber as várias vertentes em que pode ser analisada e compreendida, seja pelo seu carácter mais estrutural, seja pelas suas características simbólicas.

Durante anos existiu uma ideia romântica (M. Mayo, 2000) das comunidades, sobretudo associada às do meio rural e que as tornou algo infinitamente bom e por isso desejável (Mooney, 2010). A comunidade é amor, tradição, feminina, quente, acolhedora e íntima, em oposição à sociedade que é negócios, mudança, masculina, fria, seca e formal (Berger, 1998). A solidariedade, união, vizinhança, partilha e outros aspetos positivos da vida coletiva faziam parte das relações entre os membros de uma comunidade. Na sua dimensão micro, a comunidade é um espaço em que é possível construir uma identidade coletiva com base em laços que unificam e objetivos em

comum (Colombo & Senatore, 2005). Cnaan e Rothman (1995) apelidaram estas visões da comunidade como tempos dourados, em que prevaleciam relações espontâneas e inclusivas em que todos se conheciam. Com as cidades, surgiram relações impessoais e individualizadas, em que os atores assumem um papel mais passivo (Colombo & Senatore, 2005) no que se refere à mobilização coletiva.

Esta ideia auxilia a compreensão da comunidade num âmbito estrutural (Curry, 2000; Garcia, Giuliani & Wiesenfeld, 1999) enquanto espaço de interação partilhado e coletivo, fortemente definido pelo seu carácter territorial. O território pode estar cheio de significados sociais, emoções e sentimentos (Kurantowicz, 2008), sendo entendido enquanto espaço em que os seus membros interagem e onde constroem as suas experiências individuais e coletivas.

Encarar a comunidade deste ponto de vista, implica também a aceitação de uma delimitação geográfica (Jewkes & Murcott, 1996; Mooney, 2010; Rubin & Rubin, 2000), com fronteiras delimitadas (Mascareñas, 1996) ou implícitas (Jewkes & Murcott, 1996). As fronteiras de uma comunidade servem, nas palavras de Cnaan e Rothman (1995), os mesmos propósitos que as fronteiras entre os países: i) para garantir a segurança física dos seus membros; ii) para proteger os recursos naturais; iii) para proteger a herança simbólica e manter as ligações. Contudo, elas nem sempre são fronteiras físicas e é aqui que se entra num campo simbólico (Cohen, 2004), ou naquilo que Curry (2000) chama da dimensão cognitiva da comunidade, que remete para o campo das perceções interiores dos seus membros. De um ponto de vista simbólico, as fronteiras têm duas faces (Cohen, 2004). A face pública consiste na visão que os de fora têm sobre a comunidade e a face privada engloba a comunidade em si com as interações e vidas complexas dos seus membros. Para Cohen é justamente na face privada que as pessoas pensam e atribuem símbolos à sua comunidade já que as fronteiras podem existir só na mente daqueles que são os seus membros.

A existência de fronteiras coloca-nos na posição de pensar na presença de um “nós e os outros”, pois o entendimento das comunidades como simbolicamente construídas leva à compreensão da integração social como algo que depende de ultrapassar barreiras simbólicas e físicas que existem entre os membros da comunidade e a restante sociedade (Vergunst, 2008). Os símbolos, na ótica de Cohen (2004), levam os membros da comunidade, ainda que sejam diferentes entre si e reconheçam isso, a terem um ponto de ligação comum com o qual se identificam e que os faz pertencer a uma e não a outra comunidade.

Face aos “corpos estranhos” à comunidade, muitas vezes pode ocorrer que esta expule o outro pelo reforço das suas fronteiras, ou integra anulando a identidade do(s) novo(s) membro(s) (Colombo & Senatore, 2005). Isto explica porque é que muitas vezes, no que se refere às relações, a comunidade implica uma maior interação entre os seus membros, mais do que com sujeitos exteriores (Berger, 1998). Vergunst (2008) refere o poder de aceitação e de exclusão como uma das vertentes da comunidade, o que faz sentido se pensarmos nas fronteiras simbólicas de que nos fala Cohen (2004). Há uma série de regras e normas de interação entre aqueles que já pertencem à comunidade que pode tornar difícil a integração dos que vêm de fora e que ajudam a delinear as suas fronteiras. A integração numa comunidade implica a aprendizagem do conjunto de símbolos que regulam a vida na mesma. Pertencer a uma comunidade implica não só sentir que se faz parte dela, mas também ser aceite e reconhecido como membro (Vergunst, 2008).

Muitas vezes grupos locais com problemas sociais são considerados em oposição à comunidade, que é suposto ser algo positivo (Mooney, 2010). São vistos como comunidades que falharam ou que simplesmente nunca o foram. Isto contribui, na visão do autor, para que a restante sociedade os afaste.

Para a comunidade torna-se importante a existência de *social bridges* (Rubin & Rubin, 2000), laços que são essenciais para criar uma ligação ao exterior. O termo está ligado às teorias do capital social, “normas, valores, instituições e relacionamentos partilhados que permitem a cooperação dentro ou entre diferentes grupos sociais” (Marteleto & Silva, 2004, p.44), facilitando algumas ações dos atores sociais numa determinada estrutura (Coleman, 1988). Essas regras e normas que regulam a vida em comunidade resultam das interações e intercâmbios simbólicos entre os membros (Wiesenfeld, 1996). O sucesso ou insucesso dos atores da comunidade pode depender das ligações diretas ou indiretas com outras redes sociais (Adler & Knon, 2002), pelo que para o desenvolvimento da comunidade e dos seus membros é importante que esta ligação com o exterior não seja quebrada.

Um dos aspetos que faz os membros de uma comunidade se identificarem como tal é o sentido comunitário (Mascareñas, 1996). Este engloba os sentimentos dos membros uns pelos outros, a preocupação e partilha, mas também os símbolos, a história e mesmo a forma como o território está integrado nas suas vidas (Garcia, Giuliani & Wiesenfeld, 1999). Integra ainda um sentimento de identificação com a palavra “comunidade” (Jewkes & Murcott, 1996), no sentido em que os membros se

assumem como um todo, como pertencendo a algo maior. A ideia de “nós” provoca familiaridade, conforto e segurança (Berger, 1998).

Para existir um sentido de comunidade, este tem que coexistir com aquelas que são as capacidades dos membros individuais para assumirem as ações coletivas (Kurantowicz, 2008). Assim, a comunidade não deve ser só uma forma de expressar valores tradicionais, mas também de organização social (Delanty, 2006). O sentido de comunidade está fortemente ligado à participação (Mannarini & Fedi, 2009) pois participação leva a maior sentido comunitário e vice-versa, criando um envolvimento necessário a que laços e objetivos em comum se desenvolvam e concretizem. Criar ou aumentar os sentimentos de solidariedade social, assim como sentido de comunidade e a responsabilização pelo grupo e pelo território são fatores importantes para construir uma comunidade (Rubin & Rubin, 2000), que pode mesmo assumir uma vertente cívica e radical (Delanty, 2006), ligada à mobilização coletiva. As comunidades podem, assim, ser formas de oposição, resistência e luta (Mooney, 2010), podem ser participativas (Mannarini & Fedi, 2009) e por isso mesmo ter em si uma forte dimensão política e cultural.

Por esta altura faz sentido retomar a questão do capital social socorrendo-me das ideias sobre “*social glue*” expostas por Rubin e Rubin (2000). Faz sentido pois a meu ver a *social glue*, tal como descrita pelos autores, incide nas relações internas entre os membros e também no envolvimento dos mesmos na comunidade, o que por sua vez nos leva ao sentimento de responsabilidade e identificação coletiva e à participação. Esta forma de capital social, descrita por Adler e Knon (2002) por *bonding*, é especialmente importante no que toca à coesão coletiva pois permite alcançar objetivos traçados em conjunto. A *social glue* presente no capital social de uma comunidade pode ser fraca ou forte (Rubin & Rubin, 2000). É forte quando as pessoas têm assuntos em comum, sejam eles problemas ou interesses, quando há confiança mútua e partilha. É fraca quando têm uma presença menos assídua na comunidade, ou porque passam durante o dia muito tempo fora, ou porque não há um sentido de ligação e cuidado com o sítio onde vivem. Pode ainda acontecer que as ligações entre determinados grupos no espaço geográfico da comunidade sejam fortes, mas entre grupos separados permaneçam fracas.

Em territórios partilhados por diferentes etnias, há tendência para a perda de uma função unificadora da comunidade, o que acaba por não permitir o desenvolvimento de um sentido comunitário ou sentimento de pertença (Colombo & Senatore, 2005). Rubin

e Rubin (2000) referem o mesmo em relação aos bairros pobres, em que não existem *social glue* ou *social bridges*. Não há portanto ligação entre os membros, nem ligação com entidades fora do bairro.

A nível das características da população de bairros pobres, Jargowsky (1996) identifica-as como tendo baixas taxas de empregabilidade tanto em homens como em mulheres, pouca qualidade no emprego, muitas vezes temporário e a meio tempo e são bairros que apresentam altas taxas de abandono escolar, o que resulta em pouca escolaridade. Portanto muitas vezes os bairros reúnem um conjunto de situações sociais que dificultam o desenvolvimento de *social bridges*, contribuindo para a sua guetização. Locais com problemas sociais representam na consciência pública tudo o que há de problemático na vida social (Mooney, 2006), daí que o autor considere que politicamente não são encarados como uma falha do Estado, mas sim como resultado de atitudes negativas e disfuncionais de determinadas pessoas, o que gera um problema que tem que ser resolvido.

Por vezes a existência de problemas em comum não é por si só um fator unitário e é necessária a ajuda de profissionais externos à comunidade (Cnaan & Rothman, 1995), que venham mobilizar as pessoas nesse sentido. Aqui a comunidade transforma-se num contexto diário de trabalho conjunto para atingir objetivos comuns (Colombo & Senatore, 2005). Enquanto ser inteligente, uma comunidade pode ser trabalhada no sentido de dissuadir ou persuadir a determinadas ações (Jewkes & Murcott, 1996) e os seus membros são seres multidimensionais (M. Mayo, 2000), cujas ideias e vontades mudam com as suas interações. Estas ideias acrescentam um dinamismo à comunidade, que se pode transformar e modificar dependendo das decisões e atitudes dos que fazem parte dela. As comunidades não são estáticas, elas transformam-se também. Não podem ser definidas apenas em termos da tradição, elas existem também na modernidade (Delanty, 2006), sendo que os seus padrões de conduta evoluem no tempo e modificam-se.

A comunidade é uma construção mental, tendo um carácter tão maleável que acomoda e recebe aquelas que são as características dos seus membros, sem que estes sintam a sua individualidade comprometida (Cohen, 2004).

Na perspectiva de Wiesenfeld (1996) muitas definições de comunidade apresentam uma tendência para a homogeneidade. Este é o lado negro das comunidades (Berger, 1998), a ideia de conformidade social que, na perspectiva de Berger, muitas vezes esconde os conflitos internos dos grupos atrás do discurso de uma cultura

partilhada. É importante compreender a comunidade também enquanto espaço de diversidade, no sentido em que as características individuais dos membros que a compõem não podem ser ignoradas. A comunidade resulta de significados partilhados (M. Mayo, 2000), é construída (Wiesenfel, 1996) em conjunto. Desta forma, o conflito é parte integrante da vida comunitária (Colombo, Mosso & Picolli, 2001; Wiesenfel, 1996), sobretudo se em contexto urbano (Colombo, Mosso & Picolli, 2001) e como tal não deve ser classificado como um aspeto negativo, mas como algo que contribui para regular as vivências e interações dentro da mesma.

As características pessoais dos indivíduos não deixam de existir a partir do momento em que integram a comunidade. Os aspetos individuais inerentes a cada membro de uma comunidade devem ser considerados, pois eles acrescentam-lhe recursos e competências que podem ser uma mais-valia na resolução de problemas (Wiesenfeld, 1996). Reconhecer a multidimensionalidade (M. Mayo, 2000) dos seus membros é importante para perceber a comunidade como composta por pessoas que têm outras vivências, que pertencem a diferentes contextos e assumem diferentes papéis. A identidade pessoal de cada membro deve ser considerada. Estes muitas vezes pertencem a mais que uma comunidade e cada uma delas preenche as necessidades individuais de cada um (Mannari & Fedi, 2009). Na verdade a comunidade é um resultado das identidades pessoais dos seus membros (Wiesenfeld, 1996) e aí reside muitas vezes a sua riqueza, mas também a sua complexidade. Tanto a identidade social quanto a identidade pessoal do indivíduo, são dois polos que o dividem e a combinação de semelhanças e diferenças entre os dois é problemática (Deschamps & Devos, 1998). Por isso pertencer a uma comunidade nem sempre é fácil e daí surge também o conflito, pois esta pode abafar os aspetos individuais dos seus membros, levando a uma necessidade de estabelecer barreiras (Wiesenfeld, 1996) para criar um espaço próprio.

É esta multiplicidade de identidades nas comunidades que faz que cada uma seja única, não há duas iguais. Cada contexto comunitário tem o seu conjunto de normas e valores, criados, aplicados e modificados nas interações entre os seus membros. São símbolos edificados num espírito coletivo onde residem lado a lado o conflito e o conforto de pensar a existência de um “nós”. A comunidade é a sua história, os seus problemas e não só as relações entre os membros, mas também pode ser a ligação ao território. É dinâmica. Indefinível. Compreensível nos seus múltiplos aspetos, nunca deixando de ser complexa.

1.2.2. Famílias portuguesas ciganas: aspetos genéricos

Interessa aqui focar a atenção nos ciganos portugueses de forma a melhor compreender e identificar aspetos genéricos na sua organização familiar, nomeadamente em contexto urbano, de bairro. É importante perceber algumas das suas particularidades culturais, que regulam as relações entre si, mas também com a restante sociedade portuguesa. Estas são questões que ajudam a compreender os aspetos que ao longo dos tempos têm mantido vivas as suas singularidade enquanto minoria étnica, mas também empurrado estas famílias para situações de pobreza e exclusão social.

Antes de encetar qualquer exposição fundamentada sobre os aspetos marcantes das famílias ciganas portuguesas, há algumas opções que devem aqui ser justificadas. É importante referir antes de mais que quando falo em ciganos, refiro-me aos ciganos de Portugal, tendo em conta que embora existam similaridades culturais entre os ciganos europeus, há também diferenças que não me importa para aqui perceber ou analisar. Não sendo este um estudo quem tem a temática dos ciganos como foco central, interessa aqui perceber unicamente alguns aspetos genéricos dos ciganos portugueses, tendo em conta estudos realizados de norte a sul do país e que mostram que mesmo a nível nacional há variâncias entre as famílias, mas também aspetos que parecem similares. Focar-me-ei sobretudo nos aspetos que considero importantes para a compreensão do contexto do bairro no qual se realiza o meu estudo.

Embora alguns autores (Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade, 2005; Casa-Nova, 2008; Fonseca, Marques, Quintas & Poeschi, 2005) utilizem o termo “comunidade” para se referir aos ciganos estudados, parece que para outros (Costa, 2006) o termo comunidade não se aplica quando se fala dos ciganos portugueses. Isto deve-se à forte estratificação, mais a ausência de lideranças, que se verifica tanto a nível local quanto nacional (Bastos, Correia & Rodrigues, 2007). Enquanto cidadãos portugueses, os ciganos têm os mesmos direitos e deveres da restante população do país, contudo parecem desconhecê-lo (Mendes, 2005). Estes parecem ainda não ter conhecimento sobre a sua origem, nem da sua história, o que provoca a inexistência de “uma crença subjetiva numa comunidade de origem” (Costa, 2006, p. 288). Para outros autores, “não existe “a” comunidade portuguesa, existem sim múltiplas comunidades de ciganos em Portugal” (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006, p.90).

Na impossibilidade de aprofundar mais esta questão, opta-se por olhar aqui para os ciganos em Portugal assumindo a centralidade que a família tem para si, sobretudo,

nos últimos anos, a família nuclear (Mendes, 2005). Esta centralidade reflete-se em muitos aspetos da organização dos ciganos portugueses. Isto faz com que a individualidade a que a sociedade atual está votada entre em colisão com as suas formas de organização coletiva em que tudo é projetado e vivido a pensar no grupo/família e não na individualidade de cada um dos seus membros.

“A comunidade cigana constitui, na sociedade atual, um grupo minoritário entre outros grupos minoritários” (Cortesão et al., 2005, p.60). São sobretudo uma cultura de transmissão oral (Casa-Nova, 2006), o que poderá explicar a falta de registos sobre a sua história, ou questionar a veracidade dos existentes, já que muito do que se escreve sobre ciganos, é escrito por não ciganos (Costa, 2006). Além disso, explica, em parte, o desconhecimento que os ciganos em Portugal têm de si enquanto “classe” no contexto da sociedade portuguesa, o que na perspectiva de Mendes (2005), é uma interessante interrogação, saber em que medida existe esta consciência coletiva mais abrangente.

Na perspectiva de Castro (1995), classificar os ciganos enquanto minoria étnica é fácil, tanto pelas suas características físicas mais visíveis, quanto pelas características socioculturais, ambas diferenciadoras da “maioria”. O termo “cigano”, parece ganhar forma para os mesmos quando em oposição a outras categorias sociais e étnicas (Brinca, 2005), no sentido em que para muitos ciganos ser cigano é não ser senhor, nem tendeiro, nem qualquer outra coisa. É ser cigano!

Na cultura cigana, os processos de socialização baseiam-se na partilha intergeracional e na colaboração entre os membros da família (Montenegro, 2003). A individualização neste grupo minoritário é de “mínima a nula”, segundo palavras de Bastos (2007, p.155). Para os portugueses ciganos, a união está ligada a um sentimento de pertença, o indivíduo é identificado como parte de uma coletividade (Fonseca et al, 2005) e a família funciona como uma “unidade de produção e de organização social” (Montenegro, 2003, p.72). A importância do coletivo para os ciganos portugueses parece ter os seus aspetos positivos e negativos. Por um lado oferece um sistema de proteção social que parece funcionar muito bem, pois dentro de uma família todos olham uns pelos outros e nem crianças nem idosos são deixados de lado, participando nas atividades e dia-a-dia do núcleo familiar central (Montenegro, 2003). Por outro lado, e este poderá ser um aspeto menos positivo, isto parece dificultar a que percursos individuais se destaquem a nível de vida e trabalho (Mendes, 2005). Estas questões são tão fortes que por vezes seguir um percurso diferente e que comprometa de alguma forma as normas reguladas pela “lei cigana” poderá significar um rompimento com a

família e consequentemente com a sua identidade cigana, sobretudo se de uma mulher se tratar (*ibidem*). Os jovens ciganos de hoje, combinam aquilo que é a sua herança sociocultural com aquele que é o seu trajeto individual, numa sociedade com padrões culturais diferentes dos da sua origem (Dias et al., 2006). Ficam portanto divididos entre as suas raízes ciganas e outros aspetos que os atraem na restante sociedade.

Quanto à organização hierárquica das famílias ciganas em Portugal, esta parece ser gerida tendo em conta questões de idade e género. Quanto à idade, há uma valorização clara dos saberes e poder de decisão dos mais velhos, a quem cabe muitas vezes o poder de decisão e execução da lei cigana (Costa, 2006; Mendes 2005; Montenegro, 2003). Já as crianças não são deixadas de parte, elas participam na vida adulta, aprendem por observação e imitação dos adultos e são autónomos. Vivem num ambiente protetor (Montenegro, 2003), sendo a sua educação um processo que se desenrola coletivamente (Mendes, 2005) e envolve o contacto frequente com todas as gerações. Elas podem circular livremente, sabendo que estarão sempre entre vizinhos e familiares que as vigiam (Bastos, 2007). É-lhes ensinado desde pequenos a gestão e valor do dinheiro, pois acompanham os pais para as feiras, assim como lhes são transmitidas as questões da linhagem e a importância de manter a “pureza do sangue” (Montenegro, 2003). Ao rapaz cigano é permitido “divertir-se” com uma rapariga não cigana antes de se casar com uma rapariga cigana, mas à rapariga cigana está vedado o contacto com os não ciganos (Brinca, 2006; Mendes, 2005), pois é importante manter a honra e casar com um jovem de famílias ciganas. Os casamentos mistos são também mais facilmente aceites se for o rapaz a casar fora da linhagem (Mendes, 2005), tornando a questão mais problemática para a rapariga cigana. Evitar a mistura com não ciganos faz parte de uma estratégia para preservar a sua identidade (Brinca, 2006).

Como os seus casamentos se realizam em tenra idade, exatamente para evitar o contacto com rapazes não ciganos, isto traz um problema de permanência das raparigas na escola (Casa-Nova, 2004), o que traz uma limitação acrescida para o seu futuro.

Os jovens não têm nenhum estatuto especial até se casar (Costa, 2006), sendo que a partir do casamento passam a ser encarados como adultos e encarados de forma diferente pela família.

A rapariga cigana pertence à família do pai até que se casa, depois passa a pertencer à família do marido (Mendes, 2005). Por este motivo, a mulher cigana é encarada como “mercadoria” (Costa, 2006), no sentido em que há sempre um homem que assume uma posição superior à sua. No caso de ter irmãos rapazes mais novos, estes

são-lhe superiores hierarquicamente. Segundo Dias et al. (2006) este é um dos motivos pelos quais por vezes os rapazes ciganos nas escolas portuguesas não têm uma relação pacífica com as suas professoras, pois não lhes reconhecem autoridade, já que são mulheres.

A nível profissional a mulher vê muitas vezes as suas perspectivas limitadas, em parte pelo papel que assume na família. A sua tarefa antes de casar é cuidar dos irmãos e aprender as lides domésticas (Bastos, 2007; Dias et al., 2006; Mendes, 2005). É importante, depois de casar, que tenha um número avultado de filhos e portanto cabe-lhe cuidar deles, da casa, dos mais velhos e do marido (Montenegro, 2003). Poderá também trabalhar, mas só se isso significar que está a cuidar do negócio da família, ao lado do marido (Dias et al., 2006; Mendes, 2005), uma vez que atividades como a venda ambulante são muitas vezes desenvolvidas em família (Lopes, 2006). As mulheres ciganas portuguesas parecem ter um triplo problema (Casa-Nova, 2004). São pobres muitas vezes, são ciganas e são mulheres. Face a tantos condicionalismos, torna-se difícil para a rapariga/ mulher cigana, ainda mais do que para o homem, conseguir traçar o seu percurso individual (Mendes, 2005). Para muitas mulheres ciganas portuguesas a escolha de um marido não cigano parece ser o único caminho que lhes possibilitará traçar o seu próprio percurso, pois isso implica muitas vezes um corte com a família, que poderá levar algum tempo a aceitá-la de volta (Dias et al., 2006).

Quanto ao casamento, é permitido às mulheres escolher com quem querem casar (Costa, 2006; Mendes, 2005), ou, estando insatisfeitas com o marido que escolheram, poderão, em último caso, divorciar-se e ficar sob a alçada da família, caso o marido falte ao seu compromisso de alguma forma (Bastos, 2007). Os casamentos ciganos portugueses fazem-se segundo a “Lei cigana” e as vias que levam ao casamento são várias (Mendes, 2005). Há o falado casamento arranjado, em que duas famílias assumem o compromisso pelos filhos, muitas vezes quando estes são ainda bebés. Contudo, se em tempos passados este compromisso entre famílias era muitas vezes definitivo, hoje em dia já existem formas de contornar a situação, fator que mostra que as regras dos portugueses ciganos são também elas capazes de se moldar e adaptar aos novos tempos. Assim, a fuga é uma das soluções ao casamento forçado. Ela poderá acontecer caso rapaz e rapariga se apaixonem e queiram forçar a família a aceitar e apressar o casamento. Esta fuga muitas vezes não implica mais do que estarem longe do olhar de terceiros durante uma ou duas horas, fator suficiente para deixar no ar dúvidas em relação ao que andaram a fazer, comprometendo assim a honra da rapariga. Depois

de casar as mulheres têm a obrigação de usar saias compridas, o que resulta numa forma de diferenciação entre portuguesas ciganas e não-ciganas (Bastos, 2007). Já Costa (2006), considera que o vestuário, de forma geral, não é um facto diferenciador entre ciganos e não ciganos, à exceção de dias de festa marcados pelo vestuário e adereços extravagantes, sobretudo no caso das mulheres.

A cerimónia do casamento em si tem muito que ver com a forma como os portugueses ciganos gerem a sua economia familiar. É feita uma grande festa onde toda a família é convidada a participar. São festas que normalmente duram muitos dias e onde são investidas somas avultadas de dinheiro (Costa, 2006; Mendes, 2005). Há aqui uma ligação com a gestão financeira que os ciganos portugueses fazem das suas economias e com uma mentalidade do *carpe diem*, sendo que o dinheiro serve para satisfazer as necessidades do momento, mesmo que isso signifique não ter dinheiro nenhum no dia seguinte (Gonçalves, Garcia & Barreto, 2006). Na perspectiva dos autores, se por um lado fogem às suas obrigações fiscais com as suas atividades económicas não declaradas, por outro lado os portugueses ciganos são grandes consumidores, contribuindo indiretamente para os impostos.

A instabilidade financeira é uma realidade para muitas famílias portuguesas ciganas e ela tem em parte que ver com a sua recente situação de sedentarizados. Embora a história do aparecimento e emigrações dos ciganos/romanis pela Europa não esteja documentada pelos mesmos, como já referido anteriormente, parece ser consensual a ideia de que durante muito tempo os ciganos foram perseguidos de muitas formas o que os levou a terem que enveredar por uma vida nómada, em que de passagem pelas zonas rurais eram vendedores ambulantes, negociantes de gado, ou mesmo mão-de-obra para as atividades agrícolas sazonais (Costa, 2006; Mendes, 2005). Ao aproximarem-se das cidades, onde as dinâmicas e as atividades económicas eram e são diferentes, isto levou-os à adaptação das suas formas de subsistência. Ainda assim a itinerância surge, para alguns ciganos sedentarizados, como estratégia sazonal para auxiliar as suas atividades económicas (Castro, 1995).

Os apoios sociais têm vindo a, em nome da sua inclusão social, impor medidas como a escolarização obrigatória para as crianças e adultos de agregados beneficiários do anterior Rendimento Mínimo Garantindo (RMG) (Montenegro, 2003), atual Rendimento Social de Inserção (RSI). Isto obrigou-os a sedentarizarem-se em acampamentos improvisados na periferia das cidades para serem depois realojados em bairros sociais onde são obrigados a conviver com outras famílias ciganas com quem

por vezes têm relações conflituosas (Bastos, 2007), ou até mesmo com tendeiros com quem as relações também não são fáceis (Brinca, 2006). A questão do conflito entre as famílias é mais um dos motivos da estratificação deste grupo minoritário em Portugal e facto que justifica que muitos deles refiram, em estudos (Bastos, 2007; Mendes, 2005), a sua preferência para viver junto dos “senhores”. Nos processos de realojamento muitas vezes as famílias não são consultadas, ou então os seus pedidos não são atendidos (Dias et al., 2006), o que poderia evitar algumas situações que problemáticas que ocorrem nos bairros sociais entre famílias ciganas e que acabam por prejudicar as relações de vizinhança.

A verdade é que mesmo fonte eminente de conflitos, o realojamento traz-lhes melhorias na sua condição de vida, no que se refere às condições de habitabilidade, mas também segurança e estabilidade (Castro, 1995). Permite-lhes traçar projetos concretos para o futuro, nomeadamente no que concerne à escolarização dos filhos e a projetos de vida (*ibidem*), aproximando-os em simultâneo dos portugueses não ciganos (Dias et al., 2006).

Com pouca ou nenhuma escolaridade e devido à discriminação social, sempre lhe foram vedadas muitas das áreas de trabalho que lhes poderiam permitir um ofício com rendimento fixo no fim do mês. Trabalhos ligados à vida rural foram desaparecendo quando começaram a ser forçados a sedentarizar-se mas muitos mantiveram a venda ambulante, tendo no entanto a capacidade de se adaptar às alterações do mercado do consumo, dedicando-se à venda de vestuário e calçado, ou de produtos contrafeitos (Lopes, 2006). Contudo, a venda ambulante tem também as suas dificuldades. As licenças para aquisição de um lote fixo de venda ao público ou são escassas, ou custam somas avultadas (Bastos et al., 2007; Lopes, 2006), o que, na impossibilidade de conseguir um crédito bancário (Mendes, 2005), se torna difícil de atingir. Além disso, a venda ambulante não traz um rendimento fixo no fim do mês (Bastos et al., 2007), o que os obriga à procura de atividades complementares. “A flexibilidade e a adaptação às novas preferências dos consumidores são uma marca distintiva do seu negócio” (Lopes, 2006, p.326). Esta adaptação às exigências do mercado faz parte das suas estratégias de sobrevivência (Costa, 2006; Gonçalves et al., 2006), pois de forma a vender têm que se adaptar ao gosto em constante mudança dos consumidores. Isto não faz que a venda deixe de estar associada a uma forte sazonalidade e irregularidade (Bastos et al., 2007; Gonçalves et al., 2006), o que acaba por ser um problema. O contrabando de droga ou outras atividades ilícitas são algumas

das atividades complementares nas quais por vezes se envolvem (Lopes, 2006) e que acabam por arrastá-los para as prisões. Ciganos portugueses manifestaram em estudos feitos o seu sonho de ter uma banca ou uma loja fixa (Bastos, 2007; Gonçalves et al., 2006). Parece ser consensual a opinião de que as novas gerações, habituadas a ter casa fixa, já ambicionam outras condições de trabalho, que não passam por andar de feira em feira sujeitos às intempéries da natureza (Bastos, 2007).

Persistem duas ideias no que se refere aos portugueses ciganos e o trabalho. Uma é a de que procuram trabalhar por conta própria, o que tem que ver com o seu modo de vida livre, sem prestar contas ao patrão não cigano e sem ter que trabalhar dentro de espaços fechados sujeitos a cumprir horários (Mendes, 2005). Por outro lado, a verdade é que também há muitos patrões não ciganos portugueses que não confiariam a um cigano um lugar de trabalho no seu negócio (Montenegro, 2003). A outra ideia tem que ver com a relação do cigano português com o ócio, sendo o trabalho um meio de ganhar dinheiro para subsistir, não uma parte fundamental da sua vida (Mendes, 2005). Os portugueses ciganos trabalham o suficiente para viver, não vivem para trabalhar.

Apesar da sua relação com o trabalho e um sinal de mudança dos tempos, é o facto de que há novas profissões a ser desempenhadas por “ciganos urbanitas” (Gonçalves et al., 2006, p.81), que têm habilitações académicas superiores e estão numa situação de sedentarizados, perfeitamente adaptados à sociedade portuguesa. Desenvolvem atividades que variam das vendas e ocupam postos superiores e assalariados. Há ainda os que ocupam outro tipo de postos que se distanciam do mercado das vendas. Os mediadores ciganos são um exemplo disso, empenhados em estreitar as relações e facilitar o diálogo entre ciganos e não-ciganos (Castro, 2010).

A sua situação de sedentarizados é, a par com outras situações, um dos fatores que Mendes (2005) refere terem-se alterado na cultura cigana, tendo daí resultado transformações nos seus padrões comportamentais. “O progressivo desaparecimento do romanó..., a concentração espacial das linhagens... a multiplicação e a densificação das relações quotidianas com os não ciganos, e a vivência em alojamentos de habitação social com vários pisos e sem espaços abertos” (p.39) são outras das alterações flagrantes apontadas pela autora e que vêm, na sua opinião, facilitar o seu processo de integração. Contudo, nos ciganos há “um multiplicador social de insucesso que conduz a rotas de exclusão” (Costa, 2006, p.289), o que torna difícil que percursos individuais de adaptação e integração surjam quando se fala de ciganos em Portugal.

Para muitos pais ciganos, o que poderá marcar a diferença nas novas gerações é a escola, que poderá abrir um leque de diferentes possibilidades aos seus filhos, a nível laboral. Cortesão et al. (2005) refere, no entanto, que parece haver uma diferença entre este discurso e a prática, já que em termos empíricos os pais ciganos acabam por reconhecer na escola menos utilidade do que outras atividades que a criança realiza em família.

A relação entre escolas e famílias ciganas portuguesas parece ser motivo de alguma controvérsia, em parte porque as famílias ciganas não reconhecem nela grande utilidade (Casa-Nova, 2004) e também por parte da estrutura escolar em si que não está preparada para receber alunos com diferenças étnicas tão marcantes (Cortesão et al., 2005). Para as famílias ciganas, a escola serve enquanto meio para lhes permitir a realização de aspetos práticos e básicos do seu dia-a-dia (Casa-Nova, 2004; Mendes, 2005; Montenegro, 2003): obter a carta de condução e aprender a ler e escrever para não ser enganados nos negócios ou não ter que recorrer a terceiros para tratar dos seus assuntos privados. Assume uma função de “utilidade imediata” (Cortesão et al., 2005, p.36) e funciona também como “um negócio” (Montenegro, 2003, p.79) desde que foi implementada a frequência obrigatória da escola como medida para os beneficiários do RSI.

Para as crianças ciganas a adaptação à estrutura escolar tal como está projetada atualmente não é fácil pois entra em choque com aquela que é a sua socialização primária (Mendes, 2005). O facto de ser privilegiado o contacto com a família de forma a transmitir regras de convivência familiar e valores culturais, é um constrangimento no que toca à assiduidade escolar (Dias et al., 2006).

O problema das crianças ciganas começa logo com a não frequência do ensino pré primário, em que teriam oportunidade de, tal como as restantes crianças portuguesas, se adaptar ao espaço de sala de aula e às regras que lhe estão associadas (Mendes 2005; Montenegro, 2003). Pelo contrário, crescem de forma autónoma habituadas a fazer o que lhes apetece sem estarem sujeitos a regras de horário ou comportamento em determinados espaços. Assim, ao chegarem ao ensino primário, subitamente têm que estar sentadas durante horas numa cadeira atrás duma secretária, a ouvir uma professora.

A relação entre professores e alunos ciganos também nem sempre é pacífica. As crianças ciganas não gostam da escola porque os pais não as ensinam a gostar (Casa-Nova, 2004) e esta acaba por ter um papel de menor relevância para as mesmas.

A criança cigana é obrigada a adaptar-se, com toda a bagagem cultural que traz da socialização primária, a um sistema educativo homogeneizador que não deixa espaço a que se trabalhem os currículos de forma adaptada (Montenegro, 2003). A frequência escolar implica receber uma cultura que é diferente da sua de origem (Gonçalves, et al., 2006). Mais do que isso, os professores não estão muitas vezes despertos para as diferenças étnicas destas crianças e não reconhecem que devem também eles fazer cedências e adaptações de forma a passar a mensagem de forma mais assertiva. Num estudo realizado sobre crianças ciganas e a escola em Portugal, os dados sugerem que são em menor quantidade os professores que defendem um modelo educativo diferente para estas crianças do que aqueles que acham que estão a fazer tudo certo e que são os ciganos quem têm que se adaptar (Cortesão et al., 2005). Resultou ainda que os professores que procuraram obter informações sobre a etnia cigana, acabaram por não adaptar o seu método pedagógico.

Acontece que muitas vezes para as crianças ciganas a escola é também um espaço de conflito (Montenegro, 2003) em que se vêm forçadas e lidar com membros de outros grupos ou famílias com quem por vezes mantém relações conflituosas. O sistema educativo português parece ainda não estar preparado para respeitar realmente as diferenças. A escola pretende ser socializadora, mas não é neutra nem flexível (Dias et al., 2006).

Das pessoas que têm estereótipos negativos face aos ciganos, poucos foram aqueles que tiveram de facto uma relação pessoal com elementos desta etnia (Casa-Nova, 2004). A questão dos estereótipos e da representação do outro parece ser também importante de se focar. Desde sempre que aos ciganos é atribuída uma imagem negativa. Ou porque roubavam e saqueavam todos os sítios por onde passavam, ou porque eram capazes de bruxarias e as piores atrocidades (Costa, 2006). A verdade é que os ciganos foram utilizados e manipulados pelos reis e estados providência que ora os repeliam ora alimentaram a sua dependência de subsídios e outro tipo de ajudas sociais supostamente inclusivas (Mendes, 2005). Pode ser que se verifique o que Marques (2007) refere, os ciganos são mantidos na periferia das nossas cidades pois eles lembram-nos aquilo que fomos em tempos: pobres, sujos, sem regras ou normas de comportamento. Esta ideia parece coincidir com a ideia de guetização, exposta por Mendes (2006), já que os ciganos acabam muitas vezes por viver bairros pobres dos meios urbanos.

Todos parecem estar muito à vontade nas suas convicções e preconceitos em relação aos ciganos, mas ninguém parece na realidade conhecê-los muito bem ou ter tido experiências negativas ou positivas com eles, sendo, para Mendes (2005), a segregação e discriminação sinónimo da falta de conhecimento que existe sobre este grupo minoritário. Acabam por ser alvo de generalizações feitas a partir de casos concretos e pontuais, ou de factos distorcidos (Bastos, 2007).

Apesar da já referida evolução nas relações entre ciganos e não ciganos, os senhores parecem ter para eles a função de lhes providenciar apoios para a sua subsistência (Brinca, 2006), o que denota uma lógica de consumo semelhante à da frequência escolar.

As representações por vezes incorretas que ciganos e não ciganos têm uns dos outros, contribuem ainda mais para a exclusão social dos primeiros. As próprias medidas autárquicas ou estatais criadas para a sua integração ou não funcionam porque estão mal pensadas e não houve um correto investimento nesta temática, ou porque ao serem aplicadas resultam em más práticas por parte de profissionais que, carregados de preconceitos e estereótipos não acreditam realmente que os ciganos deveriam fazer parte integrante da sociedade portuguesa ou desconhecem formas de os integrar. Num estudo (Bastos, 2007), técnicos da área social, professores, diretores de escola ou mesmo presidentes autárquicos caracterizaram os ciganos como incertos, violentos e incapazes de se adaptar. Isto resulta que em Portugal os ciganos têm de facto acesso a serviços sociais, mas as relações deficitárias com técnicos e funcionários que os discriminam, provocam uma desigualdade de acesso aos serviços (European Roma Rights & Númena Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas [ERR & Númea], 2007).

As dificuldades de comunicação entre ciganos e não ciganos têm-se traduzido num fechamento dos mesmos face ao exterior, o que gera uma hostilidade que se traduz numa “estratégia de resistência em abordar determinados aspetos da sua identidade étnica” (Bastos, 2007, p.100), o que dificulta que se imponham e que façam compreender a sua cultura. Tal como Cortesão et al. (2005) refere, qualquer comunidade com problemas de exclusão social é obrigada “a especializar-se num jogo de dissimulação social” (p.63), como garantia da sua sobrevivência. Os ciganos são mestres nisso e as mudanças que ocorrem na sua cultura acabam por ser lentas tendo em conta o contexto de desenvolvimento acelerado em que vivemos.

Parece importante deixar uma reflexão final de que para as mudanças acontecerem, elas têm que envolver as duas partes, ciganos e não ciganos, assim como talvez, uma melhor definição das políticas de integração deste grupo étnico, cujas diferenças face à restante sociedade portuguesa são conhecidas, mas não reconhecidas.

Na ligação com o tema de investigação, faz todo o sentido esta introdução às famílias ciganas portuguesas, pois faz parte dos objetivos conhecer o contexto de vida dos jovens do grupo *Minoria do Ghetto*. Este trabalho de investigação, pode ser uma forma de introduzir uma caracterização das famílias do bairro Horta da Areia, bastante marcadas pelos aspetos étnicos das famílias ciganas. Famílias que vivem no seu quotidiano o duplo estigma de ser cigano e de viver num bairro pobre e outras que, não sendo ciganas, são metidas na mesma amálgama, já que o bairro é conhecido como sendo um bairro cigano, pela alta percentagem de famílias ciganas. Os jovens do grupo *Minoria do Ghetto*, como veremos, sentem no seu dia-a-dia os efeitos das particulares étnicas das suas famílias, ou sentem-no através dos seus amigos ciganos, o que torna pertinente que esta temática seja aqui explorada, para uma análise e interpretação mais informada dos dados recolhidos.

2. METODOLOGIAS

2.1. Opções e processo metodológico

2.1.1. *Como tudo começou: de ideias à prática*

Todo este processo de investigação se iniciou muito cedo. Ainda o projeto de investigação era um embrião, já estava a realizar no terreno as primeiras recolhas de dados, iniciadas em Março de 2011. Tudo começou com uma conversa com o Diretor de Curso de Mestrado em que lhe expus a ideia de um possível tema para dissertação. Partilhei um conjunto de ideias soltas na cabeça sobre o teatro do oprimido no bairro Horta da Areia, em Faro. Falei-lhe dum grupo de jovens do bairro que sabia, por contactos privilegiados com a dinamizadora da atividade, estarem muito interessados no teatro do oprimido. Eu gostaria de saber o que é que o teatro significava para eles e que efeito(s) poderia ter na sua vida, tendo em conta que vivem num bairro que sempre tinha ouvido ser particularmente estigmatizado.

Nesta fase pouco sabia sobre o bairro Horta da Areia, mas os dados que tinha deixavam-me intrigada e com vontade de conhecer melhor. Estava informada sobre um conjunto de constrangimentos que criavam uma espécie de fronteira entre o bairro e a restante população da cidade de Faro, excluindo-o e estigmatizando. Poderia o teatro do oprimido dar ferramentas a este grupo de 8 jovens para melhor lidarem com estes constrangimentos? Com esta pergunta em mente saí do gabinete, incumbida de amadurecer as ideias e falar com a dinamizadora do T.O. no bairro, sobre a minha possível integração no grupo, como atriz/ investigadora. Ela acabou por ser a minha porta de entrada para o grupo e para o Centro Comunitário do bairro Horta da Areia. Recorrer a “pessoas – chave” pode ser uma boa forma de introduzir o investigador no campo (Flick, 2004) e foi isso que aconteceu, primeiro com a dinamizadora da atividade, depois com a equipa do Centro Comunitário, que sempre trataram de me facilitar qualquer contacto necessário com os jovens e de me proporcionar informações sobre o bairro, dois papeis que Fetterman (1997) atribui a estes atores da investigação.

Entrar no campo exige, segundo Patton (1980), negociação entre as partes e que se estabeleçam regras sobre qual o papel do observador e isso aconteceu com todos os elementos participantes na investigação. Mesmo antes de começar qualquer trabalho de campo, houve um momento em que me foi permitido falar com o grupo de jovens sobre qual seria a minha participação no grupo, o que pretendia eu com a minha investigação

e se eles aceitavam participar. Sendo a resposta positiva, deu-se início ao trabalho de campo, recorrendo à observação participante.

2.1.2. A investigação qualitativa

Aquando das primeiras observações, estavam já implícitos uma série de princípios metodológicos que teriam que delinear esta investigação e fui tomando as decisões metodológicas paralelamente ao trabalho de campo, tendo a investigação um desenho flexível (Flick, 2004; Taylor & Bogdan, 1994) orientado sobretudo para o processo (Bogdan & Biklen, 1994; Reichardt, 1986;). Na minha cabeça esta teria que ser uma investigação que tivesse como linha orientadora os princípios de um paradigma qualitativo (Filstead, 1986; Reichardt, 1986).

Os paradigmas definem as ações do investigador, sendo uma forma de orientar o pensamento e a investigação (Bogdan & Biklen, 1994), um guia a seguir pelo investigador (Filstead, 1986). O investigador deverá ter em conta os seus princípios orientadores que vêm definir como agir perante a investigação, os investigados e os dados que dela resultam. Guba e Lincoln (1994) referem que nos paradigmas estão presentes três aspetos: i) a epistemologia, que questiona como se vê o mundo, ii) a ontologia, que levanta determinadas questões sobre a natureza da realidade, iii) a metodologia, que se foca em como se pode adquirir conhecimento sobre o mundo. Assim, o paradigma define os critérios para utilização e ferramentas (Filstead, 1986) e implica uma ligação com determinado método (Reichardt, 1986).

Posto isto, aqui assumem-se os princípios éticos de uma investigação qualitativa, o que implica que se assuma a posição ética de nos mantermos fieis ao fenómeno estudado (Altheide & Johnson, 1998). Os dados resultam do contacto direto com os participantes na investigação, da observação das suas interações e acontecimentos quotidianos no meio em que se movem (Flick, 2004). A vida social é percebida como dinâmica e os indivíduos como agentes ativos, que constroem frequentemente a sua perceção da realidade (Filstead, 1986). Os dados surgem em contexto natural (Silverman, 1993) e refletem a realidade social.

O grupo de jovens foi parte integrante desta investigação e acompanhei-os nas tarefas ligadas ao T.O. Compreendi a investigação enquanto processo interativo (Denzin & Lincoln, 1994), na medida em que nela influíram tanto as minhas perspetivas e valores, quanto das pessoas que participaram em todo o processo. Foi claro que tive que

assumir a interação entre investigador e participantes enquanto parte explícita da produção de conhecimento (Flick, 2004).

Não neguei o seu carácter subjetivo (Flick, 2004; Reichardt, 1986; Silverman, 1993), reconhecendo que as interações com os jovens foram moldando o processo de investigação e as decisões a tomar e as suas opiniões e perceções fazem parte da construção final. Além disso, reconheço que não há uma verdade absoluta (Mason, 1996) e que perante o mesmo assunto, podem existir diferentes interpretações.

A relação com os técnicos do centro comunitário, a dinamizadora da atividade e a técnica do projeto *Mais Próximo* foram também contribuindo aos poucos para acrescentar informação à realidade que estudava e que a eles lhes é tão familiar. Este foi, portanto, um caminho que não fiz sozinha. Pelas palavras de Taylor e Bogdan (1997), esta é uma das características que faz a investigação qualitativa ser indutiva: o investigador segue um desenho flexível que vai sendo moldado e refinado no decorrer do processo de investigação e que resulta da interação com os indivíduos. Desta interação ou por esta interação ser feita em ambientes não controlados, podem ocorrer aquilo que Denzin e Lincoln (1994) chamam de constrangimentos situacionais, que podem ser um contributo para moldar a investigação e quem sabe, para definir novas estratégias.

As pessoas, os contextos e os grupos não poderiam nesta investigação ser reduzidos a variáveis, mas vistos como um todo (Taylor & Bogdan, 1997), com os seus saberes e conhecimentos, mais as suas marcas identitárias ou culturais próprias (Altheide & Johnson, 1998).

Como ponto de partida foi importante assumir a necessidade de criar um **problema de investigação**, assim como algumas questões de pesquisa, que foram as principais linhas orientadoras para a recolha e interpretação da informação, já que aqui não se geraram hipóteses para depois comprovar (Mason, 1996).

O problema de investigação representa “um momento na reflexão do pesquisador, que lhe permite identificar o que deseja pesquisar e que pode aparecer, [numa] primeira aproximação de forma difusa e pouco estruturada” (Rey, 2002, p.72), mas que acaba por definir a informação que se quer procurar e que poderá abrir porta a outras questões e a outra informação. Para Flick (2004) uma formulação precisa da pergunta de investigação é um passo central do desenho da investigação qualitativa, pois serve, por um lado, como ponto de referência para comprovar a solidez da

investigação e, por outro lado, para saber quais os métodos e técnicas adequados para a recolha e interpretação dos dados.

Neste caso, o problema de investigação apresenta-se assim: de que forma vem o teatro do oprimido influenciar ao nível pessoal, familiar e social, a vida dos 8 jovens do grupo de Teatro do Oprimido “Minoria do Gueto”?

Ao problema de investigação e com o mesmo intuito de servir de base ao desenho de investigação (Mason, 1996), foram acrescentadas algumas **questões de investigação** às quais tentei dar resposta com a recolha de dados e que são as seguintes: i) Como é a vida familiar e social de cada um dos elementos deste grupo de 8 jovens do Bairro Social Horta da Areia? ii) Qual é o significado em termos de valorização pessoal, socialização e aprendizagens que o T.O. tem para os jovens do grupo *Minorias do Ghetto*? iii) Qual é a influência que o teatro do oprimido tem nas vidas destes 8 jovens do Bairro Social Horta da Areia? iv) Será o T.O. uma forma destes 8 jovens adquirirem ferramentas que os poderão futuramente ajudar a melhor lidar com os constrangimentos estruturais do seu bairro?

Na perspectiva de Mason (1996), as questões de investigação devem expressar a essência do trabalho de investigação e ser como que veículos para a produção de conhecimento, já que a elas vamos tentar dar resposta. O conhecimento surge, neste caso, dos dados e tem que ver com a capacidade do investigador para compreender e explicar o fenómeno social (Filstead, 1986) a ser estudado. Neste sentido o investigador qualitativo é como um “*bricoleur*” (Denzin & Lincoln, 1994, p.2), na medida em que constrói o conhecimento à medida que vai acrescentando peças com o intuito de conseguir resolver o seu problema.

2.1.3. A teoria crítica

No meio de toda a procura por orientação fenomenológica, ontológica e metodológica para o trabalho de investigação, surgiu o encontro com a teoria crítica, segundo a corrente da Escola de Frankfurt. Este paradigma despertou-me a atenção pois assume a questão das relações de opressores e oprimidos na sociedade (Kincheloe & McLaren, 1994), presentes nos princípios básicos do Teatro do Oprimido, ferramenta a ser utilizada para trabalhar com os jovens. Interessou-me ainda pelo facto de ser um paradigma que implica transformação das estruturas que de alguma forma contribuem para constranger e explorar os indivíduos (Guba & Lincoln, 1994).

A teoria crítica surgiu nos anos 60 (Kincheloe & McLaren, 1994), enquanto alternativa teórica e política a outros paradigmas muito ligados à investigação quantitativa (Bronner & Kellner, 1989). Contam Kincheloe e McLaren (1994) que os teóricos da escola de Frankfurt estavam insatisfeitos com o domínio de uma política capitalista que resultava no surgimento de novas formas de opressão da população, mas também do próprio meio académico. A sociedade estava marcadamente ligada ao materialismo (Marcuse, 1989) e ao consumismo, havendo uma adaptação dos indivíduos à economia do mercado (Adorno, 1989). Autores como Habermas (1989) reconheceram que os problemas do mundo ocidental são os direitos humanos, igualdade de direitos, qualidade de vida, sentimento de autorrealização e a participação. Para superar o poder do capitalismo, é necessária uma análise dos sistemas económicos e sociais que poderá levar à transformação e, conseqüentemente, a formas mais racionais de organização (Marcuse, 1989). Assim, a teoria crítica procura uma alternativa para a ordem social existente, estando aberta a ser revista e desenvolvida consecutivamente (Bronner & Kellner, 1989).

É necessário uma teoria que oriente processos de aprendizagem (Habermas, 1989), para que a escola não seja um meio de reprodução social, económica e cultural, mas uma forma de resistência às ideias hegemónicas e portanto, um caminho para promover a democracia (Kincheloe & McLaren, 1994). Uma investigação que se desenvolva sob este paradigma deve não só contribuir para melhorar o entendimento que os participantes têm de si, como também que assumam uma postura crítica face ao seu contexto social (Kemmis, 2001).

É certo que com uma investigação de um ano não irei possivelmente estar em posição de contribuir para transformar a realidade social estudada, ou de me aperceber de grandes mudanças na mesma, mas sei e acredito que o TO pode proporcionar ferramentas aos jovens que a longo prazo poderão levar a uma transformação mais ou menos significativa das suas vidas. Além disso, participar nesta investigação poderá trazer-lhes, a curto ou longo prazo, uma diferente perspetiva sobre esta fase da sua vida, sobre o seu bairro e esta experiência teatral em que estão a participar e espero que isso não lhes passe indiferente.

Os teóricos críticos reconhecem ainda a instrumentalização e o domínio burocrático e administrativo, com instituições desumanizadas (Adorno, 1989; Habermas, 1989). A realidade é assumida como tendo sido resultado de uma série de aspetos políticos, culturais, étnicos, económicos e até mesmo de género, sendo que as

suas estruturas tornam-se estáticas e assumem-se como reais, naturais e inalteráveis (Guba & Lincoln, 1994). Os homens e mulheres não acreditam em si como sujeitos, capazes de mudança (Adorno, 1989). Porém, a teoria crítica acredita na transformação. Preocupa-se com a felicidade humana e a crença de que a mesma só pode ser alcançada com uma mudança da importância dos aspectos materiais (Marcuse, 1989). Aqui, o diálogo entre o investigador e o participante na investigação, deve ser feito no sentido de criar uma maior consciência e a percepção de que a mudança pode ocorrer e quais as ações necessárias para tal (Guba & Lincoln, 1994).

Na perspectiva de Kincheloe e McLaren (1994) uma pesquisa ligada à teoria-crítica deve estar relacionada com uma tentativa de confrontar a injustiça de uma sociedade particular com a sociedade em geral, sendo que os investigadores não assumem uma postura neutra, mas de luta por um mundo melhor. É no fundo uma forma de resistência contra formas culturais de domínio (Creswell, 2007).

É importante ressaltar, acima de tudo, que as decisões sobre se irão decorrer ações que levam à mudança, deverão ser tomadas por aqueles cujas vidas serão afetadas (Guba & Lincoln, 1994) e que são eles, os participantes na investigação.

2.1.4. O método etnográfico

A escolha do método etnográfico acabou por ser, no seguimento de tudo o que já foi escrito, a opção mais óbvia, dado o tipo de investigação pretendido.

A etnografia surgiu da necessidade que antropólogos e sociólogos começaram a sentir, na última década do século XIX e inícios do século XX, de conhecer e compreender as sociedades do mundo ocidental e o entendimento de que, para tal, não seria suficiente estudar o seu passado histórico, mas também o seu presente (Atikson & Hamerlsley, 1994). É uma forma de recriar crenças partilhadas, práticas, artefactos, conhecimento popular e comportamentos de um grupo de pessoas (Goetz & LeCompte, 1988). Uma boa etnografia passa exatamente pela identificação clara de determinado grupo, assim como pela descrição detalhada do funcionamento do mesmo (Creswell, 2007; Woods, 1987), pois baseia-se no estudo de um determinado fenómeno social (Atikson & Hamerlsley, 1994). Ao escolhê-lo, estava ciente que o que se aspira é, tanto quanto possível, fazer descrições densas de fenómenos globais nos seus diversos contextos e determinar o que afeta os comportamentos e as crenças dos indivíduos (Goetz & LeCompte, 1988). Estava também ciente de que nenhum estudo permite

captar tudo isto na totalidade (Fetterman, 1997) e que a realidade social está em constante mudança e transformação (Woods, 1987).

Outro aspeto importante da etnografia é o posicionamento do investigador, pois pressupõe que este integre o contexto que está a tentar compreender e interpretar (Altheide & Johnson, 1998). Para mim ser atriz/investigadora foi a forma mais lógica de conseguir ter uma outra perspetiva sobre o que se estava a passar no grupo de jovens, sobretudo o que estava relacionado com o teatro e com o bairro.

Não é só o trabalho de campo que compõe uma etnografia, mas também o processo de escrita (Altheide & Johnson, 1998), pois é também importante a forma como se expõem as interpretações do investigador, que devem manter-se o mais fiel possível ao fenómeno estudado.

Para escrever o relatório senti necessidade de me afastar do terreno e esse é um aspeto importante a ter em conta neste método e que pode resultar num constrangimento da investigação. A dependência entre o investigador e os participantes (Goetz & LeCompte, 1988) deve ser encarada com alguma sensibilidade. Na perspetiva dos autores, para o investigador muitas vezes o afastamento resulta numa sensação de trabalho cumprido, mas para os participantes pode ser um motivo de tristeza, pelo que é importante que o investigador reflita sobre como fazer esse afastamento da forma menos prejudicial possível para o grupo. Apesar desta não ser uma situação de etnografia que implica um contacto diário e permanente do investigador com os participantes na investigação, houve um momento em que senti necessidade de me afastar, enquanto investigadora e sabia que esta questão tinha que ser pensada, pois há uma relação que se estabeleceu com os jovens.

Assim, tornou-se claro no fim do mês de Abril de 2012 que estava a chegar a altura de tomar o distanciamento necessário para analisar de forma mais abrangente os dados recolhidos e de parar de recolher mais dados. Essa decisão acabou por coincidir com alguns momentos que surgiram espontaneamente, enquanto parte da dinâmica do grupo e que permitiram um distanciamento natural. Um momento foi um conflito intergrupual que os deixou a todos de castigo, pelo que algumas atividades conjuntas planeadas acabaram por ser deixadas de lado até a situação acalmar. Outro foi a saída de dois elementos do grupo, um devido a esse conflito, o outro porque se casou. Tudo isto veio seguido do início das férias do verão dos jovens, em que as suas dinâmicas se alteram, assim como o funcionamento do Centro Comunitário onde se desenvolve a atividade.

Por decisão da dinamizadora e dos técnicos do centro comunitário, chegou-se à conclusão que era uma boa altura para parar o T.O. e retomar com o início do mês de Setembro, pensando em novos projetos e também em incorporar novos elementos no grupo. Foi o momento que eu precisava para me concentrar em analisar mais profundamente os dados e também em ler, escrever e refletir sobre todo o trabalho desenvolvido até então.

O etnógrafo escreve sobre a rotina das pessoas e as suas vidas, como um cientista e um contador de histórias (Fetterman, 1997), mas é também importante considerar as reflexões que faz sobre o processo de investigação (Creswell, 2007). Boa parte dessas reflexões encontra-se, neste caso, expostas neste capítulo.

Para Fetterman (1997), a etnografia tem um carácter caótico e intrigante, o que faz todo o sentido se se pensar que não há necessariamente uma ordem definida de trabalho, as decisões são tomadas a par com uma leitura e interpretação constantes do trabalho que se está a desenvolver e do resultado desse trabalho. Além disso, há sempre momentos e situações inesperadas que porque se perdem ou porque se presenciam, mudam o rumo do que se tinha planeado, acrescentam informação inesperada e levam a repensar o trabalho. Senti isso algumas vezes, nomeadamente quando 3 dos elementos do grupo tiveram que sair por conflitos familiares no bairro, o que me fez perceber que as questões ciganas eram mais importantes e tinham mais impacto no grupo de teatro do que eu tinha inicialmente pensado.

2.1.5. A observação participante

Tendo em conta o carácter eclético (Goetz & LeCompte, 1988; Silverman, 1993) da etnografia, pois há uma diversidade de procedimentos que se podem adotar tanto na recolha de dados quanto nos procedimentos de análise, optei pela observação participante enquanto forma contínua de recolha de dados, já que esta é a principal técnica de recolha de informação na etnografia (Goetz & LeCompte, 1988).

Atkinson e Hamersley (1994) descrevem a observação como uma forma de estar no mundo característica do investigador, mais do que uma técnica particular de pesquisa. Levou-me algum tempo a interiorizar isto. Tive mesmo, ao início, uma certa crise de identidade, enquanto investigadora/observadora/atriz do grupo Minoria do Ghetto. Nas primeiras vezes que tive contacto com os jovens, no centro comunitário, senti que não sabia onde pertencia. Não era membro da equipa do centro comunitário,

não era dinamizadora da atividade e não era do grupo de jovens. Era só alguém que tentava estar atenta a tudo não estando atenta a nada em concreto. A observação enquanto algo que fazia parte da minha postura natural foi surgindo depois, quando deixei de me sentir tão intrusa. Este parece ser um processo natural, enquanto o observador aprende a comportar-se no novo contexto em que está inserido, os participantes decidem como comportar-se face a ele (Patton, 1980). Com o desenrolar da observação, fui ficando mais concentrada nos aspetos essenciais das perguntas de investigação (Fetterman, 1997; Flick, 2004), o que me permitiu não só recolher mais informação, como seleccioná-la. Patton (1980) chama a isto um processo de rotinização do trabalho de campo, que é quando o observador se concentra na recolha de dados e não tanto em enquadrar-se no grupo. Ao mesmo tempo que participa na vida das pessoas, é importante considerar também que a observação implica um certo distanciamento profissional (Fetterman, 1997).

Observação participante não é só ver, mas sentir a fazer parte de (Patton, 1980). Requer um ato de atenção, em que é necessário ativar os cinco sentidos (Ketele & Roegiers, 1995). Assim se consegue captar o máximo de informação possível. Implica que o investigador esteja com aqueles que observa e participe nas atividades que os mesmos realizam. Esta forma de gerar dados pressupõe um envolvimento no ambiente a estudar, observando as várias dimensões desse meio, desde as interações até aos acontecimentos (Mason, 1996; Patton, 1980).

Muita da observação baseia-se na informação verbal que se vai recolhendo sobre determinados assuntos (Flick, 2004) e vários foram os momentos em que captei conversas que me intrigavam, outras que me esclareciam. Houve frases proferidas pelos jovens que me marcavam e para não esquecer fui apontando em instrumentos que tinha à mão, sobretudo o telemóvel, o que me permitiu depois transcrevê-las para diário de campo. Tanto quanto as palavras, também a comunicação não-verbal foi importante, pelo que tentei sempre ter atenção à forma como se comportavam em determinados espaços e às interações (Patton, 1980).

Foi importante assumir a observação participante enquanto técnica que implica que se acredite que tanto as relações quanto as interações naturais e reais da vida das pessoas, geram dados (Mason, 1996) que são suscetíveis de ser interpretados *a posteriori*. A observação participante é um ato inteligente e exige uma atividade contínua de decodificação (Ketele & Roegiers, 1995), na medida em que da informação bruta que surge, há uma pequena parte que deve ser selecionada pelo

observador e essa informação selecionada e codificada é que será a selecionada para partilhar. O processo de escrever as notas do diário de campo funcionou já como um processo de seleção natural, em que só a informação que de alguma forma me marcava é que ficava retida na minha memória e acabava por ser colocada em papel para mais tarde ser considerada como objeto de análise.

Quando se está num processo de observação participante, não há uma separação espacial entre as técnicas, tanto as entrevistas como o processo de análise e introspeção do investigador, e outras técnicas a usar são parte integrante e muitas vezes simultânea à observação (Patton, 1980). Ao mesmo tempo que fui experienciando e recolhendo dados, houve uma constante interpretação e foram-se desenrolando conversas que me permitiam esclarecer ou pensar nos próximos passos a dar para esclarecer determinado ponto.

Assumi que o meu nível de participação na observação deveria ser o papel de membro ativo (*active membership role*, segundo Adeler & Adeler, 1998). Isto implica, por parte do observador, o envolvimento em atividades centrais, assumindo responsabilidades que contribuam para o desenvolvimento do grupo. Contudo, o investigador não assume, neste caso, um compromisso com os objetivos e valores do grupo. O meu papel era o de atriz do grupo de teatro, o que fez que me envolvesse nas atividades do grupo, tentando ao máximo não intervir nas decisões que lhe diziam respeito, fossem elas tomadas pelos técnicos do centro comunitário, pela dinamizadora do grupo, ou até mesmo pelos jovens.

Reconheci na observação participante uma potencialidade enquanto meio de obter dos indivíduos as suas definições da realidade (Goetz & LeCompte, 1988), ou pelo menos a minha interpretação das mesmas. Por outro lado é uma técnica limitada no sentido em que não se pode observar todos os fenómenos ou situações (Flick, 2004), daí a minha necessidade de recorrer a técnicas complementares. A observação deixou pontas soltas que senti necessidade de arranjar forma de esclarecer.

2.1.6. *Focus group research: uma tentativa falhada*

Foi uma preocupação constante como poderia chegar aos jovens utilizando outras técnicas que não a observação. Como fui começando a conhecê-los, pensava que se sentiriam constrangidos perante um gravador, se fizesse uma entrevista individual. Daí também ter planeado fazer alguma coisa em grupo, pensando que estariam mais à

vontade. Sabia que não têm um discurso muito elaborado e que por vezes têm dificuldade em expressar-se oralmente, o que me fez desde o início pensar nas entrevistas como uma técnica falhada com estes jovens.

Sabia ainda, daquilo que li (Arksey & Knight, 1999), que entrevistas crianças e jovens requerem por parte do investigador muita sensibilidade e capacidade de adaptação. Na opinião dos autores as diferenças entre um entrevistado adulto e uma criança podem verificar-se a vários níveis: i) o desenvolvimento cognitivo e da linguagem e capacidade de expressão; ii) a capacidade de concentração; iii) a experiência de vida; iv) a capacidade de reconhecer o que é ou não importante de se dizer; v) o *status* e poder. Este último ponto significa que, por vezes, é difícil a uma criança e jovem recusar-se a fazer parte de um estudo, ao mesmo tempo que não têm controlo na natureza do seu envolvimento na entrevista, pelo que é importante transmitir-lhe que só responde ao que quiser, que não é obrigada a responder e que nos interessa a sua opinião. Tentei esclarecer tudo isto no início do grupo de discussão, exatamente para evitar qualquer constrangimento da sua parte.

Também me foi difícil, devido às dinâmicas do centro comunitário e ao facto dos jovens estarem sempre ocupados a fazer alguma coisa ou serem difíceis de contactar, mais à minha falta de disponibilidade a 100% para o trabalho de campo, encontrar espaços de tempo em que pudesse aplicar outras técnicas, sobretudo técnicas que pudessem ser desenvolvidas com todo o grupo.

Foi nesse sentido que surgiu a ideia do *focus group research* (grupo de discussão), por considerar que era uma forma de poder abordar com o grupo as questões que queria ver aprofundadas.

A ideia dos grupos de discussão é colocar um grupo de pessoas a falar sobre determinados assuntos, sendo que essa conversa é orientada por, no mínimo, um moderador (Krueger, 1994; Morgan, 1996; Munday, 2006; Patton, 1980; Stewart & Shamdasani, 1997). São compostos por atores diversificados com um envolvimento comum em determinado tópico (Hamel, 2001). Existe nesta técnica um efeito do “grupo” que permite analisar interações e motivações, comparar experiências e pontos de vista (Morgan, 1996).

São grupos que normalmente devem ser homogéneos em termos das características dos entrevistados (Krueger, 1994), para permitir detetar padrões que possam ser comparados, se for caso disso, com os resultados doutros grupos com características diferentes. Quanto ao tamanho, há autores que apontam que devem ser

entre 8 a 12 participantes (Stewart & Shamdasani, 1997), mas sendo o número variável, o grupo deve ser pequeno o suficiente para permitir que todos possam dar a sua opinião e grande o suficiente para permitir diversidade de opiniões (Krueger, 1994).

Neste caso o grupo tinha 9 participantes, 4 delas crianças e 5 jovens e este foi o primeiro problema, pois as crianças acabaram por destabilizar. Na altura pareceu-me que os mais novos poderiam contribuir para a diversidade de opiniões pois estão também envolvidas no processo do teatro do oprimido, já que também elas pertencem a um grupo de T.O. no bairro. Além disso, a discrepância de idades não era necessariamente muita e todos eles se conhecem. Pareceu-me que para as crianças os *Minoria do Ghetto* são um modelo a seguir, pelo que me interessava também ouvir o que tinham para dizer. A ideia do grupo de discussão era colocá-los a falar sobre a cidade de Faro, o bairro, o centro comunitário e a atividade teatro do oprimido, para perceber o que acham e sentem relativamente a tudo isto.

Sendo este um grupo que já tem uma dinâmica própria, este grupo de discussão poderia ter corrido muito bem ou muito mal. Grupos de pessoas que já se conhecem podem resultar em maior à vontade dos membros e podem criar uma maior riqueza nos testemunhos, pela partilha de experiências e vivências comuns (Munday, 2006). Podem também resultar em maior inibição por parte de alguns elementos, face àquilo que se diz (Krueger, 1994). Em grupos que já tem as suas dinâmicas próprias, pode acontecer que as suas interações, conflitos ou diferenças de *status* se tornem evidentes (Patton, 1980; Munday, 2006). Nem sempre realizar um grupo de discussão é garantia de resultados (Stewart & Shamdasani, 1997) e foi o que aconteceu. A dada altura os participantes concentraram-se mais em implicar uns com os outros, o que lhes é natural, do que necessariamente em refletir sobre os temas lançados e, talvez pela minha própria inexperiência enquanto moderadora deste tipo de grupos, foi-me difícil redirecioná-los para o que me interessava ver discutido.

Apesar de ter ainda transcrito o material que resultou deste grupo de discussão, este apenas serviu para confirmar que alguns pontos batiam certo com o que tinha já apurado com a observação, não tendo conseguido com a aplicação desta técnica aprofundar o porquê de certas opiniões, que era o que interessava.

2.1.7. As entrevistas

As entrevistas foram uma outra técnica que me permitiu complementar os dados conseguidos pela observação. Realizei 7 entrevistas semiestruturadas, cada uma delas com um guião de entrevista que me permitisse colocar questões tendo em conta as experiências e contexto de vida de cada um dos entrevistados. Considerando a pessoa entrevistada, algumas questões podem assumir maior importância que outras (Digneffe & Beckers, 1997) e foi neste sentido que realizei guiões para cada um dos entrevistados.

Escolhi esta técnica pois entrevistas permitem que as pessoas se expressem verbalmente sobre determinados assuntos (Patton, 1980; Ruquoy, 1997). As entrevistas possibilitaram-me aceder a opiniões, percepções e sentimentos, explorando aspetos mais pessoais (Arksey & Knight, 1999) e facultam um contexto mais abrangente (Fetterman, 1997).

As entrevistas com guião permitem que se definam os assuntos a ser tratados *a priori* e são permitidas respostas abertas sobre determinado assunto, sendo que cabe ao entrevistador incluir as perguntas a realizar na fase que achar mais oportuna da conversação, respeitando o raciocínio do entrevistado (Ghiglione & Matalon, 1993; Ketele & Roegiers, 1995; Patton, 1980; Ruquoy, 1997). Requerem, portanto, uma preparação e planeamento prévio (Mason, 1996), que eu fiz tendo em conta o que já tinha em termos de dados e aquilo que sentia necessidade de aprofundar e esclarecer.

Os entrevistados podem escolher, na entrevista semiestruturada, a informação que querem partilhar, o que é um aspeto importante deste tipo de entrevista, assim como o facto de que o entrevistador pode pedir esclarecimento sobre respostas que não ficarem claras (Arksey & Knight, 1999).

O guião pode ser ajustado no decurso da investigação (Digneffe & Beckers, 1997), o que aconteceu nas últimas entrevistas, pois devido a ter feito uma análise mais profunda sobre os dados já organizados, surgiram questões mais concretas para colocar de forma a fundamentar melhor determinados aspetos.

Na perspetiva de Patton (1980) a flexibilidade que entrevistas com guião permitem pode ser uma fraqueza no sentido em que a abertura na resposta pode levar a disparidades nas mesmas, o que consequentemente pode reduzir a comparabilidade entre respostas. Não senti que isso acontecesse neste caso, pelo contrário, cada entrevista veio reforçar o que já alguém tinha dito ou eu tinha observado e sentido.

Inicialmente a ideia era entrevistar apenas 3 técnicos, e o critério de seleção dos mesmos teve que ver com as diferentes posições que ocupam no trabalho realizado no contexto do bairro. Essa possível diversidade de opiniões, baseada nas experiências diferentes de cada um, interessava-me.

Na entrevista ao Director Técnico do Centro Comunitário procurei colocar questões que me esclarecessem sobre o bairro, os seus habitantes e o centro comunitário, tentando colmatar a ausência de referências escritas sobre os dois. Procurei recolher alguma informação sociodemográfica sobre as famílias que habitam no bairro, assim como quais os constrangimentos e potencialidades do mesmo. Quis ainda perceber o âmbito e objetivos do trabalho no Centro Comunitário.

Na entrevista à Técnica do Centro Comunitário, procurei focar-me em questões do bairro, das famílias e do seu trabalho no centro comunitário, sendo que pretendia obter o relato de experiências concretas que resultam do seu contacto diário com os jovens e com a restante população do bairro.

Na entrevista à Dinamizadora da Atividade Teatro do Oprimido tentei obter uma opinião externa sobre o bairro, o trabalho desenvolvido pelo Centro Comunitário e o seu trabalho com o grupo de 8 jovens através do teatro do oprimido. Transversalmente, em todas as entrevistas, procurei colocar questões que me permitissem compreender o contexto de vida dos 8 jovens do grupo *Minoria do Ghetto*, conhecer o objetivo do surgimento da atividade T.O e a sua importância para este grupo de jovens, assim como os aspetos positivos que lhes pode trazer, tendo em conta o seu contexto estrutural, social, comunitário e familiar. Estas primeiras entrevistas semiestruturadas serviram então para aprofundar as questões do bairro e as suas dinâmicas, de forma a conseguir perceber o contexto de vida dos jovens, assim como os constrangimentos estruturais do bairro são significativos nas suas vidas.

A informação conseguida com estas entrevistas foi a suficiente para esta fase da investigação, o que não significa que não tenha resultado material que justificasse futuras entrevistas, talvez com um carácter mais aprofundado. No entanto, tendo em conta o tempo de que dispunha, optei por não aprofundar as entrevistas aos técnicos, mas focar-me no que os jovens tinham para transmitir.

Quando a dinamizadora do T.O. em conversas me sugeriu que utilizasse uma câmara para recolher as suas opiniões, fez-me todo o sentido. A ideia era fazer uma espécie de confessorário em que eles entravam e podiam desabafar para a câmara o tempo que quisessem. Contudo, quando pensei melhor na ideia, pensei também que aí

eu não teria controlo nenhum sobre os temas que iriam abordar e dado o pouco tempo que me restava, mais o facto de eu ter já, pela análise de dados, questões específicas que gostaria de colocar a cada um, achei que não seria a técnica mais apropriada na fase quase final da investigação. Daí que tenha voltado a pensar nas entrevistas semiestruturadas. Sabia que falariam pouco, mas decidi arriscar e socorrer-me de fotografias para auxiliar o início da conversação, já que estas lhes suscitam sempre interesse. As fotografias podem ser utilizadas como trampolim para realização de uma entrevista (Flick, 2004; Mason, 1996) e achei que os podiam fazer lembrar momentos passados no teatro e também encetar a conversação com qualquer coisa em que se sentem à vontade.

Entrevistei 4 jovens e os critérios para os escolher tiveram que ver com a disponibilidade dos mesmos, assim como a minha relação de maior proximidade com eles, que considerei ser vantajosa para se sentirem mais confortáveis perante a entrevista. Além disso considerei que, por virem de contextos étnicos e culturais diferentes, me poderiam trazer maior diversidade de opiniões. O intuito das entrevistas era explorar as suas opiniões e sentimentos relativamente ao bairro, aos conflitos e preconceitos, a como se sentem face às suas famílias e que evolução e aprendizagens retiram do T.O.

Os entrevistados usaram frases curtas para expressar as suas ideias e procurei ter especial cuidado ao colocar as perguntas para não os induzir na resposta, pelo que tentei dar sempre várias opções de resposta para os auxiliar no raciocínio. Socorri-me frequentemente de exemplo práticos e concretos da minha relação com eles ao longo dos meses passados juntos, por considerar que lhes seria mais fácil falar a partir de exemplos concretos. De forma geral, estas 4 últimas entrevistas serviram para dar força a muitos dos dados que já tinha, mas percebi, a quando da sua análise, que há respostas que poderiam ter sido melhor exploradas por mim, de forma a conseguir obter mais informação. No entanto a informação conseguida pareceu ser a suficiente tendo em conta o tempo que se dispõe para a realização deste estudo e ajudou a complementar a informação que havia sido recolhida por outras fontes.

Todas as entrevistas realizadas, foram depois literalmente transcritas, tendo em conta que quanto mais completa for a transcrição, maior utilidade poderá ter para analisar os dados (Patton, 1980).

2.1.8. As notas de campo

As notas de campo foram um auxiliar em entrevistas e na observação. Funcionaram como forma de traduzir para texto o material que resultou das observações, para que pudesse depois ser analisado e interpretado. Optei por não tirar notas de campo no terreno para evitar a sensação de estar a espiar ou avaliar, que poderia criar constrangimentos (Woods, 1987), mas aconteceu algumas vezes que se frases ou momentos me pareciam importantes, registava no telemóvel essa informação para utilizar depois. Isto permitiu-me incluir algumas citações diretas do que foi dito, o que, na perspectiva de Patton (1980), é essencial para captar uma descrição mais próxima da realidade.

As notas de campo foram uma forma não intrusiva de registar informação, foram fáceis de organizar e fragmentar para análise (Goetz & LeCompte, 1986). Procurei que tivessem de forma o mais completa possível uma “descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), mas também daquelas que eram as minhas reflexões, ideias e palpites. Procurei fazer descrições detalhadas, pois detalhes são essenciais para a compreensão de determinada situação (Patton, 1980). Ainda assim, ao ler as notas de campo em bruto, numa fase mais tardia, percebi que em algumas descrições transformei o que vi em interpretações, perdendo o sentido descritivo que permitia uma análise mais abrangente (*ibidem*).

Utilizei as notas de campo mesmo durante as entrevistas para registar alguma ideia que me suscitava interesse, ou depois de algumas entrevistas, para registar o ambiente em que esta ocorreu e os aspetos que, em termos de conteúdos e interações, me marcaram. As notas de campo têm a utilidade de registar a informação imediata do dia, mas também, de forma mais detalhada e *a posteriori*, com mais tempo (Woods, 1987). No caso das entrevistas, por exemplo, “o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra ditos antes e depois da entrevista” (Bogdan & Biklen, 1996, p.150), daí que tivesse sido importante registar tudo isso mais tarde.

2.1.9. Os registos audiovisuais

É preciso muito tempo para as notas de campo, tempo de que nem sempre dispus, pelo que o gravador digital foi de grande utilidade quando, na impossibilidade

de tirar apontamentos logo assim que chegava a casa, por vezes relatei os acontecimentos, logo após sair do contexto de observação. Esses relatos permitiram-me, mais tarde, recuperar e escrever descritivamente essa informação.

Foi também utilizado para registo das entrevistas, que foram depois literalmente transcritas. A utilização do gravador nas entrevistas permitiu captar mais informação do que poderia alguma vez conseguir se utilizasse só a memória (Taylor & Bogdan, 1997), permitindo manter atenção no entrevistado (Patton, 1980). Além disso, este instrumento permitiu ter a certeza sobre os dados recolhidos e confirmar as interpretações (Mason, 1996).

O recurso a aparelhos automáticos como as máquinas de fotografar e filmar, permitiram também, em várias fases da investigação, obter informação mais detalhada (Goetz & LeCompte, 1988), à qual recorri algumas vezes para complementar as notas de campo. É importante referir que tentei não abusar no uso deste instrumento e que sempre que tirei fotografias tive o consentimento dos jovens, para ter a certeza que não estava a ser intrusiva (Fetterman, 1997), o que pode ser um problema na utilização de meios de registo audiovisual (Flick, 2004).

Uma forma de interpretar os dados visuais é transformá-los em dados escritos, através da descrição daquilo que se vê (Flick, 2004) e o interessante das fotografias, um pouco à luz dos dados escritos, é que a questão muitas vezes está em tentar perceber aquilo que não revelam de forma óbvia (Becker, 1986).

Bogdan e Biklen (1994) referem que a fotografia tem estado ligada às ciências sociais quase desde que surgiu. As fotos constituem uma fonte importante para guardar dados visuais. Para mim a máquina fotográfica e de filmar foi em alguns momentos uma forma de estabelecer contacto com os jovens, que ora queriam que lhes tirasse fotografias, ora queriam ser eles a tirar. Percebi que tanto as fotografias quanto as filmagens lhes suscitavam muito interesse e que gostavam de se rever: Acabaram por ser uma forma de criar familiaridade e proximidade (Fetterman, 1997) com os jovens.

Para Becker (1986), as fotos podem constituir provas sobre variados assuntos. Elas não servem de respostas, mas podem ser um meio importante para chegar a essas respostas (Bogdan & Biklen, 1994). A máquina de filmar foi utilizada para registar ensaios ou apresentação de peças de teatro, que eram momentos propícios a este tipo de registo sem se tornar, mais uma vez, intrusivo. A máquina fotográfica foi utilizada em momentos de convívio e passeio, também no registo de ensaios de teatro e sempre

partilhada com os jovens que queriam também eles fotografar, ou que eu os fotografasse.

Houve ainda uma vez que filmei os seus testemunhos sobre o T.O., a pedido dos Técnicos do Centro Comunitário, com o intuito de fazer uma avaliação da atividade, como surpresa à dinamizadora do Teatro do Oprimido. Aí tive oportunidade de gravar os testemunhos de alguns dos jovens e também das crianças, o que acabei por transcrever quando relatava a experiência em diário de campo.

2.1.10. A análise de dados

Quanto à organização e análise dos dados, a ideia inicial era recorrer à análise de conteúdo e depois à formulação de conceitos. Apesar de saber que na etnografia análise e recolha de dados estão ligados (Goetz & LeCompte, 1988), houve momentos em que senti necessidade de ter uma visão “gráfica” e organizada sobre a informação recolhida, que estava em bruto. Sendo a análise de conteúdo um processo de busca e de organização das fontes de informação recolhidas, para que esta seja tratada (Bogdan & Biklen, 1994), achei que era a forma mais lógica de encarar os dados numa primeira fase e de sistematizá-los através de processos que os codificam, categorizam e sobre os quais se fazem depois inferências (Santo, 2010). Isto permitiu-me também identificar padrões (Fetterman, 1997).

É importante ordenar os dados de forma coerente, lógica e completa para que se possa proceder à descoberta de novas teorias e conceitos (Woods, 1987), portanto fiz uma análise de conteúdo categorial, que “funciona por operações de divisão do texto em unidades” (Bardin, 2006, p.147) e que permitiu a organização dos dados em unidades temáticas que foram depois interpretadas. Para a criação de categorias, foram utilizados procedimentos abertos (Ghiglione & Matalon, 1997), sendo que “nenhum quadro categorial teórico ou empírico... [serviu] de suporte à análise.” (p.232). Isto permitiu evitar esquemas analíticos que poderiam limitar o raciocínio ou onde os dados pudessem não se encaixar (Maroy, 1997). Por outro lado, a categorização aberta pode ser difícil de limitar pois permite que se criem uma infinidade de categorias (Flick, 2004), o que no caso não aconteceu.

As unidades categoriais foram criadas a partir de unidades de contexto, “o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 212). Esta decisão deveu-se à riqueza

descritiva que apresentam e que permite um enquadramento da informação fundamental para a sua interpretação. Sobretudo nas entrevistas aos jovens, que não continham frases muito descritivas, mas sim respostas mais diretas e objetivas, foi necessário ter o cuidado de enquadrar as respostas com as perguntas, caso contrário não seria possível a análise.

Foram analisadas as informações textuais (notas de campo, transcrições) que resultaram das observações e entrevistas realizadas, considerando no entanto que os objetos de análise não são os textos ou discursos, mas sim o que estes contêm (Hiennaux, 1996), o que está além daquilo que é dito.

A análise categorial foi realizada em duas fases distintas da investigação, quando senti ser necessária para evitar saturação de dados. A última foi feita quando já tinha parado com as observações e de certa forma abandonado o terreno. Goetz e LeCompte (1988) referem que é importante rever os dados antes de abandonar o campo, para remediar qualquer falha no registo de informação. No caso senti que não haviam dados suficientes para fundamentar algumas coisas, o que me obrigou a voltar. Isto não foi grave pois não houve um corte radical com o terreno, pelo que me foi permitido depois voltar sem sentir uma quebra.

A análise de conteúdo era, no desenho inicial de investigação, uma forma de preparar uma análise mais ligada com a teoria crítica e também muito ligada com a etnografia, a formulação de conceitos. A formulação de conceitos implica uma revisão da literatura, a par com das categorias que surgem da organização e categorização dos dados (Woods, 1987), para formular conceitos a partir do que existe. Permite por um lado que teorias e estudos existentes sirvam de apoio aos resultados obtidos e por outro lado que os dados contradigam o resultado de outros estudos (Goetz & LeCompte, 1988).

Dado que o tempo de que dispunha não me permitia fazer uma revisão da literatura que me permitisse, a par com a análise dados, teorizar e formular conceitos, optei por não executar o plano inicial e limitar-me à análise de conteúdo. Assim, remetem-se para as conclusões algumas pistas para uma possível formulação de conceitos.

2.1.11. A fiabilidade da investigação: partilha, discussão de resultados e triangulação

Na etnografia, o relatório deve ser uma criação conjunta e recíproca, em que está presente o que é partilhado com os participantes (Creswell, 2007). Daí eu ter optado por colocar no relatório o posicionamento dos participantes na investigação face ao que foram as minhas interpretações numa primeira análise, por considerar a sua importância para qualquer resultado final da investigação. Esta foi uma estratégia também para de certa forma contribuir para a fiabilidade da investigação. É importante clarificar que para mim tentar fiabilizar ou validar a investigação significa procurar certificar-me de que aquilo que são as minhas interpretações, estão de acordo com os objetivos da investigação, mas também com a visão dos participantes da mesma. Isto contribui para comprovar a seriedade da investigação levada a curso e também que esta cumpriu os propósitos e atingiu as metas a que se propôs.

Vários são os autores (Altheide & Johnson, 1998; Creswell, 2007; Maxwell, 1996; Patton, 1980) que consideram a importância de tanto na investigação qualitativa quanto mais especificamente no método etnográfico, se fazer uma audiência sobre o processo de investigação. Isto significa partilhar os resultados com aqueles que contribuíram para tornar essa produção possível, de forma a verificar que não houve uma interpretação incorreta do que foi feito e dito (Creswell, 2007; Maxwell, 1996). Esse processo serve em si para aprender mais sobre os participantes da investigação (Patton, 1980), daí que deva ser incluído no relatório final. Pode ser também uma forma de evitar a crítica sobre a subjetividade das interpretações do investigador, no sentido em que reduz o risco de associações ocasionais (Maxwell, 1996).

A audiência sobre os dados decorreu em Setembro de 2012, dia 21. Estavam convocados pelos Técnicos do Centro Comunitário, os jovens dos *Minoria do Ghetto* mais outros 5 jovens, que, sendo jovens do bairro, podem vir a integrar o grupo de T.O., quando reiniciada a atividade no novo ano letivo 2012-2013. A reunião era para a discussão dos dados e em simultâneo para se combinar horários e datas do reinício da atividade. Dos *Minoria do Ghetto* estavam a Ana, Valentim, Márcio, Clara, Filipa e Natália. Também estavam presentes os 3 Técnicos do Centro Comunitário, a Dinamizadora da atividade e a Técnica do projeto *Mais Próximo*.

Acertaram-se os detalhes sobre o reinício da atividade no princípio da reunião e depois passou-se para a discussão dos dados, que foi projetada para estar dividida em duas partes. A primeira parte consistiu no visionamento de um filme de cerca de 11

minutos. Foi uma montagem feita recorrendo a fotografias, filmagens, músicas e frases transcritas de todas as entrevistas realizadas, que focavam os principais tópicos da análise. Como o grupo era muito grande e o espaço disponível no gabinete era pequeno, dividiu-se o grupo em dois e depois de ambos os subgrupos terem assistido ao filme, dar-se-ia início à segunda parte, uma pequena conversa sobre os pontos abordados no filme. A primeira parte foi completa, mas a segunda parte não correu como esperado. Só a Dinamizadora da atividade pôde participar na fase da conversa, juntamente com os jovens, uma vez que os restantes Técnicos tiveram tarefas a fazer relacionadas com um carregamento de comida que chegou entretanto e que tinha que ser guardado. Isto veio alterar os planos iniciais, que eram de todos estarem presentes para a discussão. Ainda assim, tentando com algum custo gerir a animação dos jovens e canalizar as suas atenções, foi-se tentando conversar sobre os tópicos da análise de dados e perceber se as suas opiniões se se identificavam com o que lhes tinha sido mostrado. Apesar de ter sido feito um registo áudio da conversa, este ficou com má qualidade o que o tornou algumas partes da conversa impercetível, talvez pela acústica da sala, pelas vozes sobrepostas e pelas janelas abertas que não isolavam os sons exteriores. Assim, optou-se por registar o sucedido durante a sessão em notas de campo, incorporando na descrição as transcrições das partes de discurso que são percetíveis. Não se conseguiram abordar os assuntos com a profundidade desejada e nem conversar sobre todos os tópicos devido à dispersão do foco de atenção dos jovens, pelo que se chegou à conclusão, a dada altura, que era melhor parar.

A validação/fiabilidade na investigação qualitativa, teoria crítica ou etnografia parece não ser um tema que reúna consenso. Há quem fale em “validação” (Altheide & Johnson, 1998; Flick, 2004; Kinchloe & MacLaren, 1994; Maxwell, 1996; Taylor & Bogdan, 1997) ou “fiabilidade” (Mason, 1996). Creswell (2007) sugere mesmo o termo “credibilidade” em vez de validade.

Um dos problemas apontados na avaliação da fiabilidade na investigação qualitativa tem que ver com a dificuldade de especificar o vínculo entre as relações que se estudam e aquilo que elas proporcionam ao investigador (Flick, 2004), querendo isto dizer que há uma carga subjetiva na recolha e interpretação dos dados que pode ser, para alguns críticos, uma entrave à validação. Também Kinchloe e McLaren (1994) referem algumas críticas levantadas à validação na teoria crítica, sendo uma delas a de que a validade pode ser um termo inapropriado num contexto de investigação crítica porque tem mais que ver com o rigor da investigação positivista. Para Creswell (2007), o tempo

passado no terreno, a especificidade das descrições e a proximidade do investigador com os participantes do estudo contribuem também para valorizar e assegurar o bom caminho do estudo. A aproximação real às pessoas produz resultados que devem adequar-se à realidade que é a sua vida e o seu dia-a-dia (Taylor & Bogdan, 1997), o que é em si um acréscimo para tornar o estudo fiável. Na etnografia, a validade depende da interpretação dos participantes da investigação, que não têm necessariamente que ser académicos ou investigadores, mas também das metas a atingir com a investigação (Altheide & Johnson, 1998).

Considerando já tudo o que disse anteriormente sobre a credibilidade da investigação, considere que para resolver qualquer problema de fiabilidade, deveria, para além da discussão dos dados com os participantes, assumir a utilização da triangulação múltipla, tal como conceptualizada por Denzin (1970). A triangulação era um caminho óbvio a pensar no cruzamento de fontes e técnicas de recolha de dados, uma vez que, como veremos mais em baixo, as técnicas utilizadas têm em si pontos fracos que tiveram que ser complementados de alguma forma. A utilização de distintas técnicas contribui, neste sentido, para corrigir eventuais limitações de cada uma (Reichardt, 1986). Quando a triangulação é utilizada é importante que o investigador conheça as fraquezas e potencialidades dos métodos e técnicas que está a utilizar, para que as mesmas possam contrabalançar-se (Arksey & Knight, 1999).

A triangulação é uma forma de tentar assegurar um conhecimento mais profundo de determinado fenómeno social (Denzin & Lincoln, 2003). Esta implica a recolha de informação a partir de diversas fontes e pontos de vista, até uma variedade de métodos (Maxwell, 1996) e pode ser utilizada para fundamentar sobretudo o conhecimento obtido através dos métodos qualitativos (Flick, 2004). Permite uma avaliação de resultados e abre o leque de possibilidades que podem auxiliar a produção de conhecimento. O uso da triangulação é uma tentativa para assegurar um conhecimento e compreensão mais profundos do fenómeno estudado (Denzin & Lincoln, 1994), sendo esta uma estratégia que reduz o risco de associações ocasionais devido à utilização de um só método (Maxwell, 1986). No fundo, vem incrementar o alcance, a profundidade e consistência das ações metodológicas realizadas (Flick, 2004) e possibilita uma credibilização dos resultados.

Optei pela triangulação múltipla, que implica várias estratégias que podem ser combinadas numa mesma investigação (Arksey & Knight, 1999; Denzin & Lincoln, 2003; Flick, 2004). Neste caso, já se falou da triangulação de dados, tanto pelas

diferentes fontes de recolha de dados (técnicos, jovens, dinamizadora da atividade), como pela diversidade de técnicas utilizadas para recolha de dados. A triangulação de investigadores foi também importante porque se recorreu à perspetiva, avaliação e acompanhamento de um orientador, mas também à partilha com outros investigadores e à apresentação e discussão dos dados numa reunião científica.

2.2. Enquadramento da investigação

Para um melhor enquadramento da investigação, torna-se importante nesta fase fazer uma breve caracterização do Bairro Horta da Areia, do Centro Comunitário onde decorre a atividade, mas também explicar como o T.O. surgiu e quem são os jovens que compõem o grupo.

2.2.1. O Bairro Horta da Areia: aspetos estruturais e sociais problemáticos

O Bairro Horta da Areia fica situado na periferia da cidade de Faro. Tem o título de bairro de emergência, pois foi criado com o intuito de ser uma solução provisória para os retornados das ex-colónias portuguesas em África, nos anos 70. Serviu ainda para realojar algumas famílias da cidade que viviam em barracas.

De entre os pontos que levam à sua caracterização como “gueto” destaca-se o facto de ficar situado numa zona industrial e na fronteira com o Parque Natural da Ria Formosa

... logo pela lógica, não deveria haver aqui nenhum tipo de zona residencial ... É um pouco longe da vista longe do coração e depois temos também a fronteira que é a passagem de nível, o comboio ... Cria logo aqui uma divisão muito óbvia, em relação ao resto da cidade. (E1)

É um bairro com casas pré-fabricadas, que “nunca foram alvo de qualquer tipo de intervenção para a sua manutenção, pelo menos a nível dos interiores” (E1). É, portanto, um bairro com problemas habitacionais e a proximidade com o clima, por vezes agreste, da Ria Formosa tem contribuído ainda mais, ao longo dos anos, para a degradação das suas infraestruturas. Algumas casas não têm as condições sanitárias necessárias à manutenção fácil de uma boa higiene pessoal e há problemas com infestações e pragas. Nas casas há ainda o problema de que, na impossibilidade de

arranjar uma habitação para si, os agregados vão crescendo dentro do mesmo espaço, sendo que há tendência para os filhos depois de casarem ficar a viver com os pais, ou construírem um anexo ao lado da casa dos mesmos.

De forma geral, é um bairro pobre e estigmatizado que além dos problemas habitacionais tem ainda questões de criminalidade e exclusão social. É “*um bairro abandonado. Um bairro que foi esquecido*” (E2), sobretudo no que toca à segurança dos seus habitantes. As ruas não estão iluminadas de noite, nem há policiamento, o que faz que o bairro tenha duas vidas, uma diurna e uma noturna. De dia pode circular-se à vontade e até mesmo “*ir lá falar com as pessoas*” (E2). De noite a falta de vigilância policial resulta num aumento da marginalidade que se concentra no bairro e coloca em risco a tranquilidade e segurança dos seus habitantes. Esta criminalidade acaba por contribuir para a má imagem que o bairro tem perante a restante cidade, o que o guetiza e dá azo a preconceitos. A pobreza e o facto de uma percentagem significativa da população do bairro ser de etnia cigana, ainda que muitos deles sejam farenses, contribui também para a exclusão social que o bairro enfrenta. Até mesmo os técnicos do Centro comunitário sentem os efeitos dos mitos que giram em torno do mesmo:

quando digo que trabalho na Horta da Areia fica tudo a olhar para mim a pensar “O que será que fazes lá, como é que tu vais para lá, não te fazem mal?” HELLO, é um mito tão grande que... às vezes é demais (E3, palavra em letras maiúsculas por ênfase na voz)

Ainda há pouco tempo na diocese de Faro houve comentários da Horta da Areia, horríveis: “Eu tenho medo quando passo de carro, fecho as portas porque eu tenho medo que me assaltem, e quando passo de bicicleta os cães vão-me atacar”. É pá estamos onde?! No Bronx?! (E2)

2.2.2. Famílias e relações de vizinhança no bairro

A nível da população, o bairro Horta da Areia tem 230 residentes, dos quais 120 são homens e 110 mulheres. Ao todo contam-se 65 núcleos familiares residentes. “*50% sensivelmente de residentes ... são famílias ciganas e depois temos os não ciganos. Temos 4 famílias ... dos PALOPS*” (E1, palavra em letras maiúsculas por ser abreviatura). Muitas das famílias são beneficiários do RSI, complementando os seus

rendimentos com negócios de subsistência diária. Poucos são os que têm contractos de trabalho por conta doutrem e há ainda os vendedores ambulantes, que podem estar em situação legal ou ilegal perante as finanças. Verifica-se ainda um grande efeito da sazonalidade nas atividades desenvolvidas. Muita da sua precaridade a nível de trabalho acentua ainda mais a exclusão social. O problema da inserção no mercado de trabalho deve-se à baixa escolaridade, ao facto de viverem no bairro e ainda aos preconceitos que resultam das diferenças culturais dos habitantes ciganos.

... a questão dos ciganos é que é uma relação duplamente traumatizados, digamos assim. Primeiro porque vivem numa situação de precaridade, como os não ciganos, mas por outro lado porque são ciganos e só por causa disso será mais difícil encontrar trabalho. (E1)

No que toca às relações entre as famílias, “*não se dão todos muito bem... há sempre um que diz qualquer coisa e o outro fica ofendido*” (E3). O conflito entre as famílias parece ser uma contante do seu quotidiano, pois são pessoas cujas condições da vida as atiraram para o bairro, forçando-as a conviver com vizinhos que não escolheram e que não aceitam ou compreendem. “*Falar de comunidade, eu gostaria de poder dizer que existe um espírito de comunitário e por aí fora, mas o facto é que são famílias que têm relações de grande competição*” (E1).

Ao mesmo tempo que há conflitos, parece haver um sentimento de pertença e de identificação com o bairro,

É uma comunidade e não é uma comunidade, pronto. Depois há subgrupos também, subgrupos dos feirantes, dos ciganos, cabo-verdianos ... mas todos se identificam como o bairro da Horta da Areia apesar de tudo todos eles reivindicam o cantinho deles, a casinha deles, a Horta da Areia. (E2)

Na sua vida diurna, é um bairro que tem também os seus aspetos positivos, sendo o convívio nos espaços exteriores uma delas. Além disso, as crianças têm “*um verdadeiro território de jogo... não ‘tão em casa em frente do computador sozinhos*” (E2). Podem circular livremente pela rua brincando entre elas, pois as redes de vizinhança e o facto de muita da família estar espalhada pelo bairro, permite que haja sempre algum adulto por perto para cuidar.

2.2.3. O Centro Comunitário do bairro Horta da Areia

O Centro Comunitário é uma infraestrutura importante do bairro Horta da Areia pois presta apoio à comunidade a vários níveis, desde a prestação de serviços que complementam as falhas a nível habitacional, quanto na mediação entre a comunidade e as instituições fora da mesma. Fornecem ainda apoio socioeducativo, ações que fomentem a empregabilidade e formação, educação para a saúde, apoio jurídico e ainda intervenção urbana e requalificação ambiental, no que se refere a manter o bairro limpo tanto quanto possível.

O centro comunitário surgiu de um projeto de luta contra a pobreza, que durou 3 anos ... terminou em 96 e na altura houve a necessidade de dar continuidade das ações do projeto. ... Então a Fundação António Silva Leal ... acordou com a Segurança Social dar continuidade às ações, tornado o centro comunitário uma estrutura autónoma do projeto e fez com que isto se tornasse num centro comunitário, propriamente dito, sem final à vista, a ideia é continuar aqui enquanto o bairro cá estiver. (E1)

O seu principal objetivo é promover melhorias na qualidade de vida da população do bairro, envolvendo tanto quanto possível a população nesse processo. É um trabalho direcionado para as pessoas sem um intuito de enaltecimento institucional.

... não fazemos grande eco desse trabalho. Nós trabalhamos muito no terreno e esquecemo-nos que é preciso, de vez em quando ... divulgar e é preciso dizer que estamos a fazer muita coisa. Aquela questão do marketing, lá está, também é uma das nossas lacunas. (E1)

Conta com uma equipa de 3 técnicos que, por já trabalharem com a população do bairro há mais de 10 anos, mantém com as mesmas uma relação de proximidade e confiança, que lhes permite ser mais assertivos nas suas ações. Há um respeito claro pelo ritmo da população “e da sua vontade e necessidade de mudar” (E1).

Apesar do envolvimento da população na organização de atividades realizadas no bairro, uma visão externa refere que “as pessoas utilizam o Centro como espaço de

consumo, pedem, pedem coisas” (E2), o que pode resultar do facto de ser um centro que não foi criado pela população, mas por uma instituição de fora, o “... *que não deixa de ser bom porque também tem uma visão muito mais externa, mas na equipa se houvesse alguém do meio acho que era muito bom!*” (E2).

A sua intervenção inicial no bairro começou pelas crianças e hoje que conquistaram a confiança dos pais das mesmas, o centro comunitário funciona como um espaço que as mesmas podem utilizar desde que respeitem as regras básicas de socialização e preservação do mesmo. As regras adquiridas dentro do Centro Comunitário refletem-se nos seus comportamentos fora do bairro, já que “*em qualquer sítio eles sabem estar*” (E3).

A grande lacuna que detetam no seu trabalho é a intervenção com os jovens a partir dos 13 anos, o que se deve às dinâmicas familiares do bairro, em que as crianças passam muitas vezes de crianças a adultos, sobretudo no caso da etnia cigana, pelo que se revela difícil manter o contacto depois de casarem, por exemplo. Há também falta de recursos humanos e as limitações naturais dos técnicos que não têm competências nem tempo para estar sempre a inovar. Há ainda falta de um espaço mais amplo para realizar atividades diferentes.

Neste sentido, as parceiras podem ser uma forma de atenuar estas lacunas, embora nem sempre sejam bem-sucedidas pois há “*muita gente que quer crescer à custa da luta contra a pobreza e exclusão*” (NC, dia 48).

2.2.4. O início do T.O. no bairro e os Minoria do Ghetto

O teatro do oprimido resultou de uma parceria com o *Projeto Mais Próximo* do Núcleo de Faro da Cruz Vermelha Portuguesa. A atividade começou em Abril de 2010 com dois grupos de teatro com crianças, um a decorrer no período da manhã e outro à tarde. “*E de tarde havia adolescentes mais velhos que alguns meses depois ... Fizeram-me o pedido, em Janeiro, para fazer um grupo só deles, dos mais velhos. “Nós queremos trabalhar os mais velhos porque com os mais pequeninos é complicado*” (E2). Assim nasceu, a pedido dos jovens, o grupo de teatro do oprimido *Minoria do Ghetto*.

É um grupo constituído por 8 Jovens entre os 13 e 17 anos, com jovens de etnia cigana, não cigana e mista. São portanto um grupo heterogéneo nas suas raízes étnicas e

culturais, o que faz que o seu *background* familiar seja também ele diferente e alguns mais problemáticos do que outros, seja por questões étnicas ou mesmo intergeracionais.

Os elementos do grupo já se alteraram algumas vezes, muito graças às dinâmicas das famílias do bairro, mas em termos de coesão parece manter-se, assim como as boas relações entre os membros. Faziam parte da constituição inicial do grupo 8 elementos, a Rita, Márcio, João, Henrique, Cristina, Natália e Ana (pseudónimos, para manter o seu anonimato).

A Rita e o Henrique são irmãos e de etnia cigana. Do grupo, segundo a Técnica do *Projeto Mais Próximo*, eles são os que viviam “*em piores condições: com uma casa só com uma divisão*” (NC, dia 11), onde vivem com os pais e um outro irmão.

Em termos de personalidade são diferentes. A Rita é extrovertida e o Henrique mais reservado e tímido, sendo que houveram mesmo passagens das notas de campo me que mencionei a sua calma algumas vezes, pois quase sempre passava despercebido, comparativamente com os restantes elementos masculinos do grupo.

A Rita, por sua vez, é extremamente expressiva, com uma capacidade teatral inata, pois a cada personagem representada por si, acrescenta algo único. “*A Rita por exemplo, acrescentou sempre algo de interessante às personagens que interpretou ... parece-me bastante expressiva e imaginativa*” (NC, dia 3).

A Rita e o Henrique tiveram que abandonar o bairro e conseqüentemente os *Minoria do Ghetto*, no verão de 2011 para ir com a sua família para Vendas Novas. Isto resultou numa briga do seu pai com um elemento de outra família cigana do bairro, o que levou à expulsão de toda a família.

A Filipa vem de uma família mista, de mãe cigana e pai não cigano. Frequenta o 6º ano de escolaridade. É a mais velha de 2 irmãos, tem 13 anos. Apresenta um aspeto urbano e moderno, usando frequentemente calças rasgadas, ou *leggings* e ténis. Não é muito expansiva nas suas emoções, por vezes limita-se a ficar sentada a ouvir música e o hip-hop é o estilo musical que mais se identifica. “*A Filipa vinha com fones nos ouvidos e assim se manteve. Sentou-se num cadeirão ao pé da janela e aí ficou sossegada*” (NC, dia 31)

A Natália tem 13 anos. Quando a conhecia vivia no bairro com a avó, o avô e um tio. A mãe mora em Londres, assim como uma tia. O pai, tanto quanto se sabe, sempre foi ausente e tem um paradeiro desconhecido. A Natália é uma perfeccionista assumida e também ela é muito expressiva, embora por vezes a sua insegurança a

atrapalhe um pouco. Parece insegura com a sua imagem, sempre preocupada em parecer gorda e com o seu aspeto e o seu cabelo.

A Natália tinha ido até ao espelho retocar o cabelo e perguntou-me se a franja estava bem. Mostrou-me uns cabelos curtos que a Sónia tinha cortado e perguntou-me se se via. Eu disse que se via cada vez que ela levantava a franja mas que se a deixasse estar para baixo não se percebia nada. Ela acabou por atar o cabelo deixando só a franja solta. (NC, dia 43)

Como ultimamente estava a ter alguns desentendimentos com a avó e a comunicação entre as duas estava a tornar-se num problema de relacionamento intergeracional, a Natália voou para Londres em Julho de 2012 para viver com a tia e estar mais perto da mãe. Regressou em Setembro, a tia optou por fazê-la voltar para o bairro já que as coisas por lá não correram muito bem e a Verónica acabou por fazer algumas asneiras. Quando falámos em Setembro, disse-me que gostava mais de estar em Londres.

O Márcio tem 13 anos, frequenta o 6º ano de escolaridade e vive com a mãe, um irmão e o padrasto. Gosta de jogar futebol com os amigos nos tempos livres. Também participou na capoeira durante o ano de 2011. Vejo-o como um rapaz atlético que gosta de experimentar coisas novas. Em relação ao teatro, a sua motivação foi o facto de ser uma aventura diferente, que “*queria experimentar*” (E4). Quando comecei a ensaiar com eles por vezes parecia desinteressado pelos ensaios e quando, depois das férias do verão de 2011 o grupo retomou os ensaios, ele demorou em aparecer. Regressou para ser o protagonista da peça *Namoro Proibido*, juntamente com a Natália, que o escolheu “*por causa da química*” (NC, dia 25) e de facto os 2 são muito amigos e transparecem a sua cumplicidade.

O João é um rapaz de estatura forte e alta. Quando entrei no grupo ele foi o que se destacou logo, não só pelo papel de opressor que estava a desempenhar, mas também pelo seu envolvimento com o teatro e a sua postura perante o grupo. Percebi que estava envolvido e que mais do que ninguém gostava de estar ali. Também percebi que aquele era o seu espaço e que se sentia no direito de o manter e zelar por ele, o que ficou claro uma vez que se manifestou contra a entrada de 2 raparigas ciganas no grupo de teatro. Chamou-me a atenção a sua aversão a fotografias quando está na pele de si próprio e o à vontade perante o público ou mesmo a máquina fotográfica quando na pele da sua

personagem. A Júlia, dinamizadora do grupo, destacou-o como o responsável pela criação da página do facebook dos *Minoria do Ghetto*.

O João abandonou o grupo em 2012 quando começámos, no início do ano, a preparar a nova peça, *Namoro Proibido*. Isto deveu-se, segundo justificou, ao facto de começar a trabalhar com o pai nos tempos livres para o ajudar.

A Cristina é a mais velha do grupo, tem 17 anos. É de etnia cigana. Tem longos cabelos compridos pretos e um sorriso contante nos lábios quando dança. *“Há qualquer coisa inerente nos gestos dela que não sei explicar, mas faz-me pensar que dança com tanta naturalidade como anda”* (NC, dia 31). Não surgiu oportunidade de lhe perguntar sobre as suas motivações para o teatro, mas durante muito tempo foi um dos elementos mais assíduos e pontuais do grupo. No último ano notou-se uma diferença no seu comportamento, apesar de ir aos ensaios estava constantemente distraída, com as atenções focadas no telemóvel.

A Cristina estava deitada ao canto em cima de um colchonete. Mexia no telemóvel. Meti-me com ela, que já não largava o telemóvel para nada e ela riu-se, voltando a virar o seu olhar e atenções para o pequeno aparelho que tinha entre mãos. (D35)

Em Maio de 2012 acabou por envolver-se num enredo amoroso que levou a que a sua família fosse expulsa do bairro Horta da Areia. Consequentemente, ela foi enviada para Lisboa e lá acabou por ter que se render a um casamento arranjado. Este episódio marcou a sua saída do grupo de T.O.

A Ana tem 14 anos e, tal como os restantes, frequenta o 6º ano de escolaridade. Também ela assume no grupo uma postura discreta, pois mostra-se sempre calma. Dos elementos do grupo penso que ela é a que tem um maior à vontade em expressar-se oralmente e a seriedade e responsabilidade que aparenta, fá-la funcionar no grupo como um recurso importante para a coesão do mesmo, dentro e fora do palco. Creio que a sua maior motivação para o teatro foi o poder ser atriz e partilhar esses momentos com os amigos.

Quando estávamos a subir nas escadas para o mercado, a Júlia falava com a Ana e disse que como ela parecia saber gerir melhor o nervosismo, se o Valentim se esquecesse de alguma coisa na parte que faziam juntos, ela que

avançasse e fizesse ela a proposta. Quando estavam os dois em palco reparei que quando era a parte do Valentim falar a Ana lhe disse baixinho o que ele tinha que dizer e ele repetiu. (NC, dia 37)

Com a saída da Rita, do Henrique e do João, entraram no início do ano de 2012, 3 novos elementos para o grupo, vindos do grupo de teatro das crianças. São o Sérgio, a Clara e o Valentim (pseudónimos, para manter o anonimato).

Sobre a Clara pouco posso dizer, pois o facto de ser reservada e pacata nunca permitiu que a conhecesse melhor. Por ser tão sossegada e quase nunca se manifestar, facilmente a sua presença passava despercebida. É uma rapariga cigana, tem 12 anos e frequenta o 5º ano de escolaridade. É alta, magra de cabelos compridos castanhos claros e olhos escuros. Também ela fez algumas vezes companhia à Cristina na sua fixação com o telemóvel, o que poderá pressupor algum possível namoro escondido. Tem família em Pechão e uma vez manifestou vontade de viver lá, em vez de no bairro Horta da Areia.

O Valentim tem 14 anos, frequenta o 5º ano de escolaridade. É de etnia cigana e tem 4 irmãos. Além do teatro participa no grupo de danças ciganas do Centro Comunitário, *Las Niñas* e gosta de ouvir hip-hop. O telemóvel também é para si uma presença constante e o utensílio ideal para conquistar e manter, pelo menos durante algum tempo, as suas namoradas. A contar pelas declarações amorosas que já o ouvi a fazer ao telemóvel, diria que tem atributos para se tornar no Don Juan da Horta da Areia, já que a cada semana declara ter uma nova namorada! Apesar das tropelias que vai fazendo, é um rapaz respeitador com quem é fácil conversar e, se for caso disso, trazer à razão.

No fim do ensaio de dança cigana a Sónia virou-se para o Valentim e disse que era melhor ele ir para casa. Disse que ele estava a prometer porrada às raparigas e que isso não podia ser, que elas tinham medo dele. E que se ele não queria estar ali que lhe dissesse e ela deixava-os ir. ... Disse ainda que eles 'tão habituados a bater nas mulheres mas que ali dentro não pode ser assim. O Valentim virou-se para trás e pediu desculpas umas três ou quatro vezes e acatou o pedido da Sónia e foi para casa. (D34)

O Sérgio tem 12 anos, um aspeto roliço e uma cara expressiva. Tem um ar sério e o que mais caracteriza o seu rosto é o franzir a testa quando algo não está a seu gosto. Percebe-se que é mimado pois amua facilmente quando é chamado á razão ou não o deixam fazer o que quer. A sua entrada veio dificultar um pouco a concentração do grupo para iniciar os ensaios semanais de teatro, pois as suas brincadeiras ou constantes implicâncias com os vários elementos do grupo causam algum alvoroço. Isto não é necessariamente algo negativo, pois resulta em momentos de descontração e diversão que acho que os jovens apreciam. Na opinião da técnica do Centro Comunitário, as suas birras resultam do ambiente familiar e da falta de controlo que a mãe tem sobre ele.

Para fazer jus às bochechas carnudas, é um assumido comilão:

... a Sónia perguntou quem é que tinha fome e não tinha tomado o pequeno-almoço. O Sérgio foi o primeiro a dizer que tinha comido mas que já tinha fome, o que nos fez a todos rir. O Sérgio está sempre com fome! (D41)

De forma geral, os jovens do grupo *Minoria do Ghetto* são “...adolescentes normais, com roupas normais. Reflete bem a sociedade portuguesa, a sociedade europeia, os jovens europeus ciganos com os dilemas deles... e o grupo não é só ciganos o que é fixe porque é mais rico, acho.” (E2). Gostam de música, dança, telemóveis, namoros, sofrem por amor e também por amor fazem loucuras.

O Valentim já falava ao telemóvel quando eu cheguei ... Reparei na doçura da voz dele ao dirigir-se à pessoa que estava no outro lado do auscultador. Era uma doçura dengosa, um carinho acrescentado na voz que me fez a mim e à Júlia rir umas quantas vezes enquanto inevitavelmente o ouvíamos. Até perguntou a mim e à Júlia se conhecíamos algum poema romântico. (NC, dia 32)

Preocupam-se com o corpo e com a aparência. “Quando acabámos de ensaiar o Márcio saiu a correr da sala. Quando voltou disse que tinha ido ver como estava o cabelo, pois para fazer de raptor tinha colocado o capuz na cabeça” (NC, dia 25). São jovens simpáticos “complicados às vezes... são divertidos e espontâneos... gostam de coisas novas” (E3).

Todas as raparigas têm um aspeto em comum, que é o de gostarem de se arranjar. Em várias passagens das notas de campo descrevo o seu visual cuidado, os cabelos arranjados, as roupas, a maquilhagem e os perfumes. *“Também como é que é possível, miúdos que não têm casa de banho, são lindas, limpas, maquilhadas”* (E2)

Entretanto chegaram a Rita, Natália e Cristina. Também elas vinham todas cuidadosamente produzidas, com maquilhagem e tudo. ... Ficámos à espera ... As meninas falavam de maquilhagem. A Natália tinha trazido uma bolsinha com maquilhagem e estava a colocar sombra nos olhos da Rita. Entretanto a Filipa e a Ana juntaram-se. A Ana vinha com uma roupa confortável como usa normalmente. Tinha uns calções curtos de ganga e uma blusa de alças. A Natália colocou-lhe uma sombra azul nos olhos. (NC, dia 13)

Também são um grupo que, independentemente da loucura que têm quando estão juntos e que torna difícil por vezes trabalhar, são bem-educados, simpáticos e respeitadores.

... decidimos em conjunto que íamos mesmo ao McDonalds. Para os miúdos foi um BigMac, menu. Os adultos como não quisemos todos a mesma coisa fomos os últimos a ser servidos e enquanto esperávamos os miúdos foram arranjando lugar para comermos todos juntos, levaram as suas coisas para lá e foram-se sentando. Quando chegámos à mesa eles estavam sentados, calados e cada um tinha um tabuleiro à sua frente com a comida e bebida intocada. Esperaram por nós e só começaram a comer quando todos estávamos sentados e a nossa comida distribuída. (D41)

Independentemente das alterações dos elementos, manteve-se sempre o mesmo espírito dentro do grupo, que foi um espírito de amizade e diversão. Além disso são jovens que frequentam a atividade porque querem, uma vez que a mesma não tem um carácter obrigatório, mas voluntário.

Foi justamente este último aspeto, mais o facto de terem sido os jovens a pedir para formar o grupo, que fez despertar a minha curiosidade científica sobre o grupo e me fez questionar sobre o porquê desta atividade lhes despertar tanto interesse.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1. *Minoria do Ghetto*: interações, famílias e bairro

3.1.1. *Estigma social do bairro Horta da Areia: o que sentem os jovens*

O estigma social do Bairro Horta da Areia é forte e não passa despercebido aos jovens do grupo *Minoria do Ghetto*.

Os “prédios” são, para eles, aquela coisa remota que fica lá da passagem de nível. Ficam a pouco mais de 1 quilómetro mas parecem longínquos e mesmo intocáveis. É esta a sensação com que se fica quando se lê a passagem em que um dos jovens do Bairro Horta da Areia me perguntou “*se eu vivo nos “prédios”*” (NC, dia 29), o que me fez entender que havia ali uma fonteira, como se os prédios fossem a cidade de Faro e eles, os que viviam ali ao lado. Eu própria, no meu discurso, muitas vezes tenho que ter o cuidado de não me referir à Horta da Areia e à cidade de Faro, como se fossem coisas distintas e não parte do mesmo, uma vez que a divisão é óbvia e bem demarcada pela linha do comboio.

A noção dos prédios *versus* as barracas, foi também abordada na primeira peça de teatro fórum realizada pelo grupo de jovens *Minoria do Ghetto*. Chamava-se “A minha camisola vale mais que a tua casa” e foi uma história que os jovens quiseram contar:

Era a história de um grupo de alunos da Urbanização das Rulotes que, na escola, estavam sempre a ser gozados pelos alunos do Bairro Chique Choque, que vestiam roupas mais caras e mandavam bocas foleiras. Havia ainda o professor Isidoro que acabava sempre por defender os alunos do Bairro Chique Choque e expulsar da sala os alunos da Urbanização das Rulotes. (NC, dia 1)

Tanto a primeira peça apresentada pelo grupo de jovens quanto a forma como por vezes se referem à restante cidade, são indicadores não só de como se enquadra o bairro na cidade de Faro, mas também de como essa realidade está interiorizada nas suas cabeças e se reflete no seu dia-a-dia, ao ponto de ser um problema que sentem necessidade de partilhar. Este sentimento de discriminação por viverem no bairro, parece ser mais sentido por uns mais do que por outros e isso pode ter que ver com o

seu enquadramento escolar, já que há pelo menos 2 elementos do grupo que negam sentir-se discriminados pelos colegas de turma:

E- Nunca sentiste nenhum tipo de discriminação por viveres no bairro?

E7- Nunca. ... Nunca tive problemas nenhuns com os meus colegas. (E7)

E- E tu os amigos ... Da tua turma ... todos vivem nos prédios ou vivem no bairro ou...

E4- Vivem todos em prédios.

E- E dás-te bem com eles?

E4- Dou.

E- E sentes algum tipo de discriminação por parte deles por causa de viver aqui?

E4- Não. (E4)

Contudo, para outros, os comentários sobre o bairro são uma realidade que os afeta, daí que tenham decidido criar uma peça que falava de preconceitos e de como esses preconceitos não passam indiferentes aos que, como eles, vivem num dos bairros mais estigmatizados da cidade de Faro.

Pensa que o bairro é muito mau e às vezes já me chamaram cigana. Na escola. E sinto-me super mal, não gosto. Eu nem sequer sou cigana! ... E dizem que o nosso bairro é uma porcaria e isso. E eu fico bué triste, não gosto. É um bocadinho difícil. ... Dá-me ódio. (E5)

Às vezes dizem coisas ... Eu não penso nada, eu calo-me.... às vezes dá-me ódio de bater. (E6)

O sentimento que parece predominar face aos comentários com que alguns dos jovens se deparam, parece ser o de tristeza e também uma certa revolta por ouvirem falar mal do bairro onde têm a sua família e a sua casa.

Alguns dos jovens entrevistados, arranjam estratégias para lidar com o estigma que é viver no bairro Horta da Areia, o que causa um sentimento misto, entre a vergonha e o sentido de identificação com o bairro que é a sua casa.

E- ...tu normalmente dizes que és do bairro ou alguma vez disseste que não, que vives noutra sítio?

E6- Digo que sou d'Olhão. [Ri-se]. Que sou doutra coisa. (E6)

Sim. Já. É difícil, dizem que este bairro é muito mau por causa das drogas e dos ciganos e... depois já não podemos ser amigos daqueles que queremos ser amigos. (E5)

Sinto vergonha mas sempre disse [que é do bairro]. (E4)

...como dizia o João: “Eu digo que vivo no Bom João”, e ao mesmo tempo: “Pois quando eu vejo a internet as pessoas falam mal da Horta da Areia fico com raiva” (E3).

Pelos relatos percebe-se que por um lado surge a vergonha de ser do bairro, o que não impede que se assuma essa pertença perante os outros. Por outro lado, para alguns dos jovens o assunto é mais profundo e, ou causa limitações a nível do seu círculo de relações sociais, ou resulta numa mentira enquanto estratégia para não se ser associado à imagem do bairro.

3.1.2. O meu bairro: entre a pertença e o desejo de mudança

Os preconceitos em relação ao bairro Horta da Areia contribuem para acentuar a estigmatização já presente na localização do mesmo, o que, agregado aos conflitos entre as famílias dentro do bairro que tumultuam as noites no mesmo e o lixo espalhado pela rua, causa nos jovens do grupo de T.O. um sentimento de desagrado e um desejo de viver noutra parte. Também a presença de drogas pode ser motivo de inquietação para alguns destes jovens.

Embora pareça ser consensual a facilidade dos jovens apontarem aspetos que lhes desagradam no bairro, há ainda um que refere algumas coisas que gosta no mesmo, sendo que esses aspetos têm que ver com momentos de diversão, convívio e ocupação de tempos livres. Também destaca o centro comunitário, o que pode ser significativo da importância que este espaço e as suas atividades e serviços têm dentro do bairro.

Sobre o bairro Horta da Areia, os jovens dizem:

Tem os meus amigos, e o campo de futebol. Tem aqui o centro. (E4)

Eu não gosto... é aborrecido. (GD, Valentim, 14 anos)

Odeio a Horta da Areia. (GD, Filipa, 13 anos)

Não gosto nada. Por causa das drogas e da lixeira que há também, é muito mau 'tar aqui e eu como sou muito asseada não gosto. Gosto das coisas muito limpas e não gosto muito tipo de gritaria e isso. Não é lá muito o meu género de 'tar com as pessoas. E também aqui é muito mau por causa das drogas, por causa das crianças apanharem com o fumo das drogas e isso e verem também, é muito mau. (E5)

Nem todos têm ideias bem claras sobre em que outros sítios gostariam de viver, mas todos parecem ter a certeza de que gostavam de viver noutra sítio, um sítio melhor e mais bonito:

E- E se pudesses mudar alguma coisa no bairro o que é que mudavas?

E7- Sair daqui. (E7)

Gostava de viver noutra sítio ... Com mais condições. Com mais pessoas. (GD, rapariga, 13 anos)

Bom João, ou na rua de Santo António. (E4)

Não sei. Mas em algum sítio tenho que viver né? [Ri-se] Não posso viver na rua. É um bocadinho estranho isto. Sim gostava de ir viver para outro lado, era ótimo. (E5)

Eles sonham com uma casa, com boas condições . (E3)

Nas suas opiniões sobre o bairro Horta da Areia, surge ainda a necessidade de um certo anonimato, compreensível se pensarmos que as relações de vizinhança do

bairro criam uma rede de comunicação em que todas as notícias correm rapidamente, já que, muito ou pouco, todos se conhecem. Isto acaba por resultar por vezes numa intrusão nas suas vidas, embora nem todos admitam que isto os incomoda.

A irmã mais nova da Filipa disse... que a Filipa ia sair da dança cigana para ir para o hip-hop. A Sónia repreendeu-a e disse-lhe que ela não tem nada que andar a falar da família dela, que tem que perder esse hábito porque ninguém tem nada que ver com a vida deles e porque depois as pessoas começam a falar.
(NC, dia 45)

Sim, é, isso é sempre. Quando eu saio de casa têm sempre que bisbilhotar para onde é que eu vou e é um bocadinho complicado. ... É, sinto-me muito controlada, não gosto de nada disso, gosto de 'tar mais à vontade, ser livre e isso. Não gosto. É chato. (E5)

E- E os vizinhos, os teus vizinhos são muito chatos?

E6- Às vezes sim. ...

E- E por exemplo tu achas que se metem muito na tua vida os teus vizinhos, ou não sentes isso?

E6- Não. (E6)

Embora alguns jovens sintam o controlo dos vizinhos sobre as suas vidas mais do que outros, ele parece ser uma realidade do bairro, o que justifica que mesmo uma das técnicas sinta necessidade de chamar a atenção dos jovens e crianças para as conversas que têm, para evitar que se dê azo às ditas coscuvilhices sobre a vida alheia.

3.1.3. A família: questões étnicas e pressão familiar

A nível familiar, a maior parte são filhos de pais beneficiários do RSI que se dedicam a atividades complementares e sazonais como a apanha do marisco ou vendas em feiras. Todas as famílias têm as suas especificidades e algumas apresentam problemas, alguns deles que têm que ver com uma desestruturação do agregado, o que causa alguma instabilidade na vida destes jovens:

Voltámos ainda à conversa sobre a Natália... Disse [uma técnica do centro comunitário] que os pais fugiram nem ela sabe para onde, que a avó anda a leste e não repara nos comportamentos da neta e que há uma tia que também não ajuda muito. Há ainda um tio que tem 25 anos e não faz nada da vida. (NC, dia 30)

Pôs-me também a par da situação familiar dele [Sérgio], que ele está habituado a que lhe façam as vontades todas. Que tem tudo o que quer. Que a mãe está doente e não tem “mão nele”, desde que adoeceu ele está muito pior. Não sabe onde ele aprende a ser assim, mas calcula que é uma reprodução dos comportamentos que vê nos irmãos. ... Acabou a dizer que são uma das famílias problemáticas do bairro. (NC, dia 45)

As questões étnicas, devido à forte presença das famílias ciganas no bairro Horta da Areia, são uma realidade notada por todos, independentemente de serem de família cigana ou não. Os jovens ciganos sentem isso na pele e os que não são ciganos, sentem isso pelo contacto direto com os seus amigos ciganos. Faz-se notar uma certa pressão familiar sobre os jovens ciganos do bairro, que parece ser acrescida no caso das raparigas, por vários motivos.

As raparigas ciganas que têm que manter uma boa imagem social face à sua e outras famílias ciganas, em vista a conseguirem um bom casamento. Isto provoca-lhes desconforto face a desconhecidos e gera desconfiança, sobretudo tratando-se de rapazes que não vivam no Bairro Horta da Areia.

... Pelo caminho perguntei-lhe [à Filipa] se não fala com o pessoal da Ala 10 ao que me disse que não. Perguntei-lhe se não gosta deles. Respondeu-me que não. Perguntei porquê ao que me respondeu, encolhendo os ombros: “Não sei, porque não.” Depois acrescentou: “Eu não os conheço. Não confio neles”. “Ah, mas se calhar se os conhecesses até ias gostar deles, ou não?”. “Não me parece”, respondeu-me. (NC, dia 15)

O pudor com o corpo a partir do momento da primeira menstruação é também intenso nas raparigas de etnia cigana do grupo, ao ponto de poder ser uma verdadeira complicação ir à praia em companhia de algumas pessoas, nomeadamente rapazes

ciganos, sobretudo se de fora do bairro. Isto acontece mais uma vez devido à imagem social face ao outro, pelo temor de que a sua exposição dê origem a boatos e comprometa a sua honra e conseqüentemente o seu futuro casamento.

... as mulheres a partir de uma certa idade acabou-se ... vindo o período já não podem porque têm maminhas e as regras deles é que não que já está a mostrar demais e já não é de bom tom. ... Podem usar topes, saias, mas ir à praia já é difícil ... pode surgir um cigano e dizer: “ah eu vi a sua filha de cuecas”, depois é uma difamação ela pode ser muito falada e depois já não corre bem. (E3)

Em seguida foram as duas para trás das dunas vestir os biquínis. ... Quando a Filipa e a Cristina voltaram tinham os biquínis vestidos, mas a Filipa tinha uns calções de ganga e a Cristina tinha uma saia de praia curta. Chamaram-me e virando-se de costas para toda a gente perguntaram-me se se via muito os peitos. Eu disse que não ... Mas elas estavam envergonhadas e preocupadas com os rapazes da Ala 10, que “vão olhar”, diziam-me elas. (NC, dia 15)

Isto limita-as e impossibilita-as de fazerem algumas coisas que são banais para a maioria das jovens atuais, tendo que ter um especial cuidado relativamente a com quem se fazem acompanhar. Isto aplica-se também aos rapazes ciganos, que têm também eles que ter especial cuidado com as amigadas e namoros com “portuguesas”.

Às vezes não me deixam fazer tudo o que eu quero. ... Não posso trazer amigos para casa, não posso ‘tar na casa de amigas, pensam que nós coiso, não posso ‘tar com amigas nem amigos, essas cenas assim. ... É com não ciganos. É com bué da coisas. E contam para eu não me meter com portuguesas. Só que eu não faço caso. (E6)

... vejo que a Clara também anda mais com ciganas e isso. (E5)

Sair do bairro significa que deixam de estar fora do controlo da família, o que pode levar mais uma vez que sejam alvo de críticas por parte das restantes famílias ciganas do bairro, o que mais uma vez limita as vontades individuais e a participação em algumas atividades.

Entretanto falou-se do desfile de carnaval, no sábado de manhã ... A Cristina disse que gostava de ir ver mas que a mãe não deixava. ... Acrescentou ainda que a mãe não a deixa ir com ciganos. Só se fosse com a Sónia [Não cigana, técnica do Centro Comunitário]. (NC, dia 29)

Ainda no caso das raparigas ciganas, o namoro e o casamento, porque lhes dão um “estatuto” (E3) diferente, passam a ser uma preocupação evidente a partir de certa idade. A sua importância é tão grande que se traduz tanto num interesse claro por rapazes ciganos fora do bairro, que faz lembrar a procura por um bom partido, como em esquemas muito elaborados ou para casar, ou para se livrarem de determinado casamento que não lhes interessa.

E- ...eu lembro-me da Cristina, ela parecia que ‘tava sempre um bocado focada no casamento...

E5- Ya. Nunca deixava o telemóvel até.

E- Ya. E achas que isso é por causa das influências da família dela?

E5- É. Claro que é. Elas também casam muito novas, a partir dos 12, 11 anos elas casam até. Isso é um bocadinho mau até porque são jovens. (E5)

Enquanto o Márcio brincava, as três maiorzinhas ... procuraram um sítio estratégico para se sentarem. E eu digo estratégico porque desde o momento em que saímos do edifício que os olhos delas estavam naquele grupo de rapazes que socializava junto ao bloco ao lado de onde estávamos. Era o mesmo grupo que observavam da sala onde fizemos o ensaio”. (NC, dia 12)

Como a Sara já tem dezoito anos e ainda não está casada, pelo contrário já foi largada uma vez, faz-se sentir sobre ela a pressão da família. Sabendo disso a Cristina, que já não queria casar com o rapaz com quem andava a falar e pelos vistos era suposto casar, convenceu a Sara a fugir com ele dizendo que a família dele é rica. ... só que a Sara, quando iam algures no Alentejo caiu em si, apercebeu-se do que estava a fazer e entrou em pânico tendo telefonado ao pai para a ir buscar. ... armou-se a guerra entre as duas famílias no bairro. O pai da Cristina rapidamente decidiu casá-la com um rapaz de Lisboa e agora e

Cristina está a viver em Lisboa e a sua família ao que parece foi expulsa do bairro. (NC, dia 47)

Para as famílias ciganas do bairro Horta da Areia, o casamento assume uma importância clara, o que em parte justifica muitos dos comportamentos, preocupações e cuidados verificados nas jovens ciganas do grupo. A importância do casamento para estas famílias, acaba por justificar também muita da pressão familiar que os jovens vivem e sentem.

... aqui os nossos ciganos são muito conservadores. ... veem o casamento e só o casamento ... é próprio dos ciganos, pelo menos dos daqui, cá há muita crítica, há muita pressão e já não é só das famílias... também da família com quem se vai casar que espera determinados comportamentos. (E1)

3.1.4. Ser cigana e não cigana na Horta da Areia

No caso específico da Filipa, filha de pai não cigano e mãe cigana, as questões abordadas no ponto anterior, podem ter maior ou menor relevância e isso verifica-se, por exemplo, na sua participação nas colónias de férias realizadas pelo centro comunitário, nas férias da Páscoa e verão. Esta atividade implica passar cerca de 5 dias em Albufeira com uma das técnicas do Centro Comunitário. As raparigas ciganas não estão autorizadas pelos pais a ir, mas a Filipa participa todos os anos, em parte também pela confiança que os pais depositam na equipa do centro comunitário.

A Manuela [mãe da Filipa] disse-me, em conversa transversal, que às vezes as pessoas lhe perguntam como é que ela deixa ir as filhas dela 5 dias para fora de casa, mas que ela deixa porque confia na Sónia e sabe que com ela as miúdas estão bem. (NC, dia 40)

... a Sónia encetou a conversa sobre as colónias de férias. A irmã da Aurízia [rapariga cigana] perguntava porque é que a Sónia não a levava, que ela andava ali desde pequena e nunca tinha ido. A Sónia explicou que a mãe dela é que nunca a deixava ir, que não podia fazer nada. Ela insistiu que gostava de ir. (NC, dia 40)

Verifica-se também em aspetos do dia-a-dia, em que a Filipa parece ter menos limitações que as raparigas de famílias unicamente ciganas e também prioridades diferentes de vida, pois parece menos preocupada no que toca aos namoros e casamentos.

... o facto de ser meio-cigano já se vê aí uma grande diferença. (E1)

A Filipa é tudo igual até ...é duas raças. É um bocadinho diferente. (E5)

E- E tu achas que ... por teres um pai que é não cigano tens uma vida diferente das outras raparigas que são só de famílias ciganas?

E7- Ah eu acho que sim!

E- E em que aspetos por exemplo?

E7- Tipo elas, as ciganas não podem namorar e isso, eu posso né? Mas ainda é muito cedo. (E7)

Se ter uma identidade mista possibilita fazer mais coisas do que as raparigas unicamente ciganas, por outro lado, traz também alguns problemas de identidade. Isto parece criar uma dualidade entre o desejo de preservar as raízes ciganas e a vontade de experimentar e seguir caminhos diferentes, pela abertura maior que existe para o contacto com uma realidade mais próxima dos jovens não ciganos. A própria expressão “*elas, as ciganas*” (E7) sugere já um certo distanciamento face ao “ser cigana”, já que a Filipa parece estar dividida entre cumprir as leis ciganas e agir como qualquer outra rapariga portuguesa não pertencente a nenhuma etnia. Embora não seja muito expressiva no que esta aparente divisão a faz sentir, a Filipa deixa claro que é um assunto que não é pacífico para si.

E- Tens sempre essa divisão não é? Metade da família...

E7- É.

E- E isso é pacífico para ti ou achas que não lidas muito bem com isso?

E7- Ah, mais ou menos. (E7)

Falava-se de dança quando a Sónia disse que a Filipa está a dançar mal no grupo de dança ciganas do centro comunitário “Las Niñas” e que está a ficar

preocupada. A Filipa concordou e disse que se está a esquecer, que está habituada a dançar outros géneros musicais e a ouvir outro tipo de música, que já não consegue dançar música cigana. A Sónia comentou então que como ela tem o lado do pai, não cigano, é normal que experimente outras coisas e que se desidentifique com o estilo cigano. A Júlia disse que são as raízes dela também, que ela não devia esquecer, ao que ela disse logo: “Eu não quero esquecer!”. Só que não consegue dançar como antes, disse ainda. (NC, dia 32)

3.1.5. Ser jovem no bairro

A pressão familiar e social parece ser constante, tanto pelas limitações e obrigações que as questões étnicas impõem, quanto por aquilo que a sociedade espera dos jovens de bairro, pois no fundo se erram é porque são do bairro, ou porque são ciganos, ou porque são pobres e não porque são jovens.

Esses jovens... estão cercados ... cheios de preconceitos de um lado, cheio de proibição do outro, limitação, quer dizer... é por todos os lados. ...Da família, da religião, da sociedade, cigano, homem, mulher ...fogo! ... tens que mostrar aos outros, a todos do resto da sociedade o que tu és: mais limpo, mais... os miúdos têm que ser mais perfeitos que os outros miúdos porquê?! (E2)

E- Mas achas que se namorasses não te diziam nada?

E7- Os ciganos diziam.

E- E o que é que gostas mais e o que é que gostas menos na tua família? ...

E7- Na minha família? Das leis deles.

Gosto que não se metam a gozar comigo, não se metam a chamar nomes e o meu pai ‘tou com uma moça já começa logo a mandar bocas, ah tá aqui ‘tá ali e se implicam digo mesmo vai pó caaa....man. (E6)

Os conflitos entre as famílias ciganas, que resulta na aplicação das leis ciganas, não passam despercebidos aos jovens do grupo, que sentem que “quando há confusões toda a gente tem que sair daqui” (E7). Quando os 2 irmãos que integravam os *Minoria*

do *Ghetto* tiveram que sair, isso provocou em todos o sentimento de que perderam 2 amigos por motivos que não conseguem muito bem aceitar ou compreender.

E- E quando a Rita e o Henrique se foram embora, como é que te sentiste?

E7- Triste. Eles eram uns bons amigos. (E7)

Eee fiquei bué de triste. Fiquei com bué pena. Ainda por cima eram os meus melhores amigos cá no bairro. (E6)

Perdi dois amigos! (E4)

Pois, eu tento compreender sempre. ... Nós também estávamos sempre juntas e isso é um bocadinho difícil. Nós éramos amigas. Nós éramos da mesma turma e gostávamos uma da outra e andávamos sempre juntas. Era eu a Filipa e a Rita. Era uma diversão total. [Ri-se]. Era muito giro. (E5)

Entretanto o Valentim começou a falar de irmos a Vendas Novas apresentar uma peça, para poderem ver a Rita e o Henrique. Depois disse “Fogo tenho saudades deles” e abanou a cabeça.” (NC, dia 20)

Também para os 2 jovens que tiveram que com esta situação abandonar o teatro para acompanhar a sua família para outra terra, os primeiros tempos parecem não ter sido fáceis:

Eu tinha enviado uma mensagem no dia 10 à Rita a perguntar: “Estás bem minha linda? Como correm as coisas aí na nova terra?”, ao que esta semana ela me respondeu, no dia 14: “mal, não gosto de tar aqui”. (NC, dia 18)

As questões étnicas parecem afetar os percursos de vida individuais e por vezes as vontades pessoais ficam limitadas a decisões de outros. Quanto a como lidam com isto, os jovens de etnia cigana do grupo parecem divididos entre o não concordarem com as regras impostas pela lei cigana e o “*agente tem que respeitar. Se não respeitar leva com eles*” (E6), o que anuncia uma noção de inevitabilidade deste tipo de lideranças e decisões externas às suas vontades pessoais.

Aa que eu não gosto... das regras todas! Todas mesmo. (E7)

E6- Ya, por causa do Cabeça Grossa.

E- Quem é o Cabeça Grossa?

E6- É o pai da Lúcia. Quem manda cá no bairro. ... quem arma briga com ele é logo um ano, quase dois anos fora de casa. ... não curto nada.

E- Já perdeste muito amigos por causa disso?

E6- Já. Bue mesmo. (E6)

Como alguns dos jovens do grupo são de etnia cigana, eles têm “*dois carimbos*” (E1), vivem no Bairro Horta da Areia e são ciganos, o que poderá vir a ter influências no seu futuro, sobretudo a nível profissional, tanto quanto tem tido nas gerações mais velhas de habitantes do bairro. Na verdade, o Valentim, rapaz cigano, quando questionado sobre como imagina o seu futuro, parece ser aquele que tem menos ideias sobre isso, sendo que para ele a única coisa certa é estudar. O estudar para si significa adquirir os conhecimentos básicos que lhe permitam ler e tirar a carta de condução. Os restantes, têm sonhos diversificados e a noção de que o seu futuro, um futuro melhor, passa pela escola e também por estar fora o bairro.

A minha mãe gosta é a única coisa que ela quer é eu tirar a carta e isso e saber tudo o que dizem e isso, saber ler. (E6)

Escola. ... Informática. Engenharia. ... Por causa que o namorado da minha irmã 'tá a tirar o curso. E é fixe. (E4)

E5- Sim, bailarina, atriz também, treinadora de golfinhos... Gosto muito de golfinhos.

E- E gostavas de continuar a estudar?

E5- Adorava.

E- Gostas da escola?

E5- Ah não assim muito mas sim quero ter um futuro mesmo bom para mim. (E5)

E7- Eu adoro cantar. ...

E- Queres ser cantora?

E7- Ya.

E- E imaginas o teu futuro fora do bairro?

E7- Fora do bairro, completamente.

E- E por exemplo gostavas de continuar a estudar ou achas que não?

E7- Quero. (E7)

Contraditoriamente à pressão familiar e social já referida, os jovens do bairro, mesmo as raparigas ciganas, tornam-se, pelo menos a nível “*mental*” (E1), autónomos muito cedo. Esta autonomia está também ligada a uma forte responsabilização para com a família, o que os obriga a “crescer”. Esta não parece ser só uma questão étnica, mas algo que resulta do facto de serem famílias numerosas e como as mães se ocupam principalmente dos bebés, os outros filhos vão ficando à responsabilidade dos mais velhos. No caso sobretudo das raparigas, mas também de alguns rapazes, está-lhes sempre inculcado o sentido de responsabilidade que têm perante a família. Isto verificase, no caso das raparigas, na tarefa de tratar e acompanhar os irmãos mais novos, e no caso dos rapazes de ajudarem em atividades que contribuam para o sustento familiar:

Porque eles entram logo na vida ativa, não têm aquela passagem da adolescência para a vida adulta, passam logo de crianças para adulto e eles acabam por trabalhar. (E1)

Por volta das seis e um quatro a Cristina lembrou-se que tinha que ir buscar os irmãos não sei onde e a Ana que tinha que ir buscar a irmã à escola. (NC, dia 31).

... pela voz grossa e o tom alto com que estava a falar com ele, pareceu-me que estava chateada com alguma coisa. Queixava-se que ele tinha deixado o irmão sozinho e que tinha que voltar para casa. O João estava a pedir-lhe para ela o deixar ficar mais um bocado, disse qualquer coisa como “Fogo, deixa-me só fazer o teatro!” (NC, dia 8)

Ah mas isso é quando a minha mãe 'tá na escola. ... É das 8h30 às 5. ... Dar conta dos meus irmãos e arrumar a casa. ... Todos os dias. Mas agora a minha mãe 'tá de férias. (E7)

Os conflitos intragrupais entre as famílias, enquanto realidade do bairro, não só não passam despercebidos aos jovens do grupo *Minoria do Ghetto*, como ainda contribuem para moldar as suas perceções do “outro”, o que se pode traduzir em relações também elas conflituosas, o que verifiquei com um dos rapazes do grupo.

No fim do ensaio as duas raparigas [ciganas] perguntaram se podiam participar na peça e aí as coisas dividiram-se com o João e a Rita em posições opostas. A Rita disse que “sim, claro”, o João dizia que não e acrescentou a dada altura que se elas entrassem ele saía. ... A Júlia foi falar com ele, chamar-lhe a atenção para o facto das decisões terem de ser tomadas em grupo e de ele não poder simplesmente decidir assim que não. Ele voltou a manter a sua posição de que “se elas entrarem eu saio”. (NC, dia 3)

3.2. O Teatro do oprimido: a sua importância para os jovens dos *Minoria do Ghetto*

3.2.1. Encurtar distâncias entre o bairro e os de fora

O T.O. parece acrescentar muitos aspetos positivos à vida destes jovens, sobretudo no campo das valorizações pessoais, socialização e aprendizagens. Tendo em conta o contexto social e familiar em que vivem, surge enquanto atividade capaz de lhes proporcionar momentos e experiências diferentes do seu quotidiano de bairro, em Faro. Além disso, como foi anteriormente referido, esta atividade veio ajudar a colmatar a maior falha sentida pelos técnicos do centro que é o trabalho e acompanhamento dos jovens. Ainda que este seja apenas um pequeno grupo de jovens, acaba por ser significativo neste sentido.

A apresentação de peças permite-lhes sair do contexto do bairro e experimentar outros sítios, mas também ter contacto com outro tipo de pessoas. Esta é uma estratégia importante para os jovens, mas também para o bairro Horta da Areia, pois possibilita levar as pessoas do bairro para fora e mostrar que algo de bom lhes está associado, o

que contribui para a desconstrução de preconceitos. Os técnicos do centro comunitário consideram que fomentar o contacto entre a gente do bairro e as pessoas fora do mesmo é fundamental para atenuar o estigma social da Horta da Areia.

...acho que a única forma sim é trazer pessoas de fora dentro do bairro, quando se pode fazer, isso são grupos organizados ... e levar pessoas do bairro lá fora, o MAIS possível. (E2)

Um dos exemplos de como as saídas do bairro ajudam a desconstruir preconceitos está presente numa tarde de filmagens, que ocorreu quando se decidiu transformar a sua última peça “Namoro Proibido”, em filme. Eram necessários figurantes então uma Ex estagiária do centro comunitário, agora a trabalhar numa outra instituição da cidade de Faro, levou os rapazes dessa instituição para fazer figuração.

A Lídia ... Acrescentou que nem disse aos rapazes onde vinham porque se lhes tivesse dito que era para ir ter com pessoal da Horta da Areia eles não queriam ir. Disse que há um estigma muito grande. Só lhes contou quando chegaram ao estaleiro e disse-lhes que os conhece e que são malta fixe. (NC, dia 46)

Esta tarde de filmagens colocou os 2 grupos de jovens em contacto, tendo surgido mesmo propostas dos jovens convidados para irmos à sua associação fazer o visionamento do filme, quando estiver pronto. Para os jovens, as ações fora do bairro trazem-lhes reconhecimento e o sentimento de valorização pessoal perante os que por vezes julgam sem conhecer. Este *feedback* chega-lhes não só na forma de convite para futuros intercâmbios, mas também de diversas formas no fim das peças, seja pelas palavras de um desconhecido do público, seja pelo discurso público de um dos técnicos do centro comunitário.

Quando desci a Ana chegou ao pé de mim e disse: “Uma senhora disse-me que gostou muito da nossa peça. Nunca tinha ouvido elogiarem alguma coisa que eu faço”. Disse-me isto a sorrir e percebi que gostou do ouvir aquilo. Fui petiscar qualquer coisa e quando me juntei ao grupo eles comentavam os elogios que algumas pessoas lhes tinham dado. (NC, dia 41)

Pois e até em Portimão fizeram bué elogios que gostaram bué e isso. E eu senti-me tipo alegre e gostei. De sentir aquela alegria das pessoas ao verem o teatro.
(E5)

Antes dela começar o fórum, o Paulo pediu desculpa por interromper e disse que tinha que se ir embora mas que não queria sair sem dizer uma coisa: “Estou muito orgulhoso de vocês, eu sei que têm trabalhado muito. Nunca parei para ver o resultado final, só vos vejo a entrar e a sair, mas ‘tá mesmo muito bom e acho que se devem sentir orgulhosos do trabalho que têm ‘tado a fazer até agora”. (NC, dia 9)

Sair do bairro Horta da Areia permite-lhes ainda ter novas experiências, que acabam por ser um resultado da apresentação das peças de teatro e que são coisas banais para muitos, mas marcam momentos importantes da vida dos 8 jovens. São momentos que passam fora do seu quotidiano de bairro, o que lhes permite contactar com outra realidade.

Estávamos a passar por Lagoa quando parámos no semáforo e no campo à nossa direita estava uma manada grande de vacas castanhas. A Ana perguntou-me se aquilo eram vacas. Eu disse que sim. Ela sorriu e mantendo o olhar na manada disse-me: “Nunca tinha visto vacas a sério.” “São grandes não são?”, disse eu. “Sim”. (NC, dia 41)

... quando acabei a refeição lembro-me de olhar para o lado e ver que todos eles tinham o hamburger inteiro à sua frente. Comentámos isso entre nós e perguntámos a eles porque é que não comiam o hamburger. A Natália disse que estavam a deixar para o fim para saborear melhor. Depois das batatas fritas comeram então o hamburger e depois disso foram comprar cada um o seu gelado. (NC, dia 41)

3.2.1. Protagonismo, reconhecimento e autossuperação

Este *feedback* positivo não lhes passa despercebido e contribui para um sentimento de satisfação e de reconhecimento do seu talento, o que aumenta a sua autoconfiança. Faz-lhes bem sentir que assumem um momento de protagonismo nas suas vidas e que lhes é reconhecido valor, o que faz que a apresentação das peças seja dos seus momentos preferidos.

Gosto de apresentar as peças. (E4)

Senti-me muito bem, como uma verdadeira atriz. (Ana, 14 anos, NC, dia 39)

Os ensaios. E representar também. É fixe. (E7)

Traz-lhes também o sentimento de satisfação perante a ideia de poderem mostrar aos outros que são mais do que aquilo que, fora do bairro, se pensa deles, daí a sua preocupação em fazer “boa figura” e em melhorar o seu desempenho.

Pudemos mostrar o nosso valor (Natália, 13 anos, NC, dia 39).

A única que gostei foi em Portimão. Porque fizemos tudo bem. (E7)

E6- Nunca fui apresentar, só na biblioteca. ... Correu uma beca pó torto.

E- E o que é que achas que podias melhorar?

E6- Dançar. E mandar bocas. (E6)

Além disso, permite aos poucos que se vão dando alguns passos para a superação da vergonha, timidez ou inseguranças, que resultam do medo natural de se exporem perante os outros. O teatro permite uma máscara que esconde o “eu”, pelo que assim se torna mais fácil superar a vergonha de enfrentar a exposição pública.

Vá achei o teatro fixe, pensei que ia apanhar vergonha e apanhei, aprendi coisas. (E6)

E- E na universidade como é que te sentiste?

E4- Senti-me... senti-me mais nervoso.

E- Haha. E quando fomos apresentar a Portimão?

E4- Aí já ‘tava mais confiante. (E4)

A Júlia entregou a máquina fotográfica dela ao João que ficou a filmar e fotografar. Eu fiquei ao lado dele com a minha e houve uma altura em que lhe disse: “Vamos tirar uma fotografia de nós os dois”, mas ele afastou a cabeça e disse que não, que não gostava. ... Lembrei-me daquela vez em Olhão em que também não quis participar na foto de grupo. Parece que só o conseguimos fotografar quando não está “vestido” de João, mas no figurino de uma personagem qualquer. (NC, dia 26)

Pode, portanto, ser uma forma de começar a lidar com as inseguranças pessoais, o que a longo prazo poderá contribuir para solidificar a sua autoestima.

3.2.3. Novas aprendizagens, sonhos e formas de estar

Simultaneamente ao contacto com diferentes realidades e experiências chega a aquisição de novas aprendizagens, que se refletem a nível imediato nas suas vidas. Estas aprendizagens passam por coisas mais ligadas ao espetáculo como aprender a “representar” (Ana, 14 anos, NC, dia 39) e a “dançar hip-hop” (Valentim, 14 anos, NC, dia 39), mas também por algumas reflexões perante a vida, que resultam de mensagens que os jovens querem transmitir com o seu espetáculo teatral:

[A Natália] Quis ainda transmitir a mensagem de que aprendeu com o teatro que é importante “seguir os sonhos e não desistir nem ir pelo que as outras pessoas dizem ou pensam”. (NC, dia 39).

Também parece dar-lhes outras perspetivas de vida, já que pelo menos 2 das raparigas sonham com um futuro ligado ao mundo do espetáculo, dança, canto e representação.

E- E das peças que nós apresentámos qual foi a que mais gostaste?

E5- A segunda. ... Por causa do ballet e da dança, eu gosto muito de dançar, é o meu sonho ser dançarina também. Adoro dançar e fez-me aprender imensas coisas novas.... Foi espetáculo. (E5)

Olha, para mim o teatro é uma coisa mesmo espetacular, até gostava de fazer novelas e tudo. Dos Morangos. (E5)

Eu adoro cantar. (E7)

Na avaliação de quem os conhece e os viu crescer, atividades como o T.O. trazem-lhes maior controlo e calma frente às situações. *“Experiência... Controlar as emoções, saberem ter mais calma ... têm mais controlo deles, pensam de outra maneira, têm outra visão, já sabem mais” (E3)*. Ajuda-os também a construir e moldar as suas perspetivas face à realidade, ganhando um outro entendimento sobre o que os rodeia. *“Noto que às vezes com os pais não conseguem comunicar porque os pais são muito mais básicos que eles, eles já estão num nível mais acima (ainda bem!) já percebem melhor as coisas” (E3)*.

3.2.4. Consolidar as relações grupais e desconstruir preconceitos

Participar no T.O. permitiu-lhes a descoberta de um grupo de amigos inesperados, uma vez que é um grupo heterogéneo nas suas origens étnicas e culturais, filhos de famílias que não têm relações pacíficas dentro do bairro. As suas interações permitem a desconstrução de preconceitos de parte a parte e que se criem relações de amizade entre ciganos e não ciganos.

Há aí alguns que de outra forma, não estou a ver a conviver que isso é uma coisa muito boa e muito interessante! Por acaso fiquei admirado em ver quem estava a participar e com era composto o grupo. (E1).

Embora alguns desvalorizem o papel do teatro na consolidação das suas relações de amizade, dizendo que *“Já conhecíamos desde pequeninos. Desde crianças sempre tivemos juntos” (E5)*, outros referem que *“Começámos a andar mais” (E4)*, o que significa que para alguns o teatro serviu para consolidar as suas relações de amizade.

Além disso, serviu para criar laços de confiança entre os elementos do grupo e permitiu-lhes aprender a trabalhar em equipa.

Aprendi a representar, ‘tar com os amigos, a fazer coisas em grupo ... agora ‘tou muito mais confortável. E posso pensar que os meus amigos até podem me ajudar a representar aquele que é o meu papel. (E5)

Este contacto entre os jovens poderá vir a ter resultados positivos nas relações de vizinhança no futuro, no sentido em que permitem a desconstrução de preconceitos. Isto foi perceptível pelo João, que, tal como já se expôs, teve alguma relutância ao início em aceitar a participação de duas raparigas ciganas no grupo, mas que acabou por, noutras situações depois dessa, lidar normalmente com elas sempre que apareciam.

Vamos imaginar aqueles miúdos que não são ciganos e que ouvem os pais a dizerem que os ciganos são isto e são aquilo, depois de repente estão num grupo de teatro em que há ciganos, e eles têm que lidar com eles e vêem que afinal não é bem assim como os próprios dizem... isso provoca algum desequilíbrio mas depois... lá está, é o contacto com a realidade e é... eles construirão a sua própria visão do mundo com base na sua própria experiência e acho que isso é muito bom, isso é muito válido por causa disso mesmo. (E1)

Permite ainda que se abordem as questões étnicas que num grupo de teatro com jovens ciganos acabam por surgir. Aspetos aparentemente simples como arranjar um par romântico, têm que ser pensadas e discutidas pelo grupo, pelo problema da imagem social que os jovens ciganos do grupo têm que manter com cuidado.

Pensou-se então quem deveria ser os protagonistas, o casal. ... o João e a Sara, porque são os dois grandes, sugeriu-se. Mas depois a Sónia disse que a Sara vai casar e que aquilo ainda ia dar problemas. Depois gozou-se com o João que ainda ia ter os ciganos todos atrás dele. Rimo-nos. (NC, dia 21)

3.2.5. Construir e preservar memórias grupais positivas

Todos os momentos em conjunto contribuem para que os 8 jovens construam uma memória coletiva positiva, que fica eternizada em fotografias, filmes e cartazes. Na opinião de um dos adultos entrevistados, o registo desta memória positiva é algo que lhes falta em contexto familiar, o que explica a sua adoração e interesse por fotografias cada vez que estão juntos.

... para este tipo de jovens que têm poucas lembranças positivas ... não há um investimento feito na construção da memória de uma família, muito pouco. E eles estão a construir uma memória entre eles, de amigos, uma memória positiva. ... Com as fotografias, os cartazes, as T-shirts, os momentos, as imagens, as prendinhas”. (E2)

Fazem-me lembrar grandes aventuras e ‘tá muito fixe mesmo. (E5)

Vários são os momentos no diário de campo em que se relatam momentos ligados às fotografias e filmagens, ou para registar os momentos de diversão de algum passeio fora do bairro, algum ensaio, alguma festa, ou para recordar esses instantes através do visionamento de filmes ou fotos, o que mostra a importância que tem para os jovens do grupo registar e rever esses momentos.

As fotografias e filmes servem para assinalar aquela que os jovens descrevem como “*uma experiência inesquecível*” (NC, dia 39) e “*uma coisa especial*” (*ibidem*), sendo que no seu discurso não escondem a importância do convívio coletivo, “*sobretudo nas pausas dos ensaios*” (*idem*). “*Gostam muito de estar juntos e uma das motivações deles é estar juntos*” (E2).

sempre que tirávamos uma foto eles queriam vir ver como ficava e por vezes as raparigas diziam: “Põe esta no facebook”. ... Houve momentos em que ...[a Ana] queria que eu lhe tirasse fotos individuais e havia sempre alguém que corria e se juntava a ela o que não me deixava tirar-lhe a foto que ela queria. Ela ria-se comigo e nunca reclamou ou afastou o pessoal. O Sérgio andava o tempo todo a dizer “Toma lá morangos”, completamente tipo disco riscado e

ninguém reclamava com ele. O Márcio andava o tempo todo a implicar com a Natália e ela ria-se e ainda queria tirar fotos com ele. (NC, dia 41)

Estes são momentos conjuntos que parecem ser marcantes para os jovens do grupo, o que explica que mesmo com os seus conflitos intergrupais acabem sempre por divertir-se e reconciliar-se.

o Sérgio estava a implicar com a Natália e com o Valentim. A Júlia ... chamou a atenção do Sérgio ... O Sérgio ... lá foi rezingando e às tantas disse que se ia embora. A Júlia disse qualquer coisa como “então vai” e passado mais um bocado de conversa séria, ele acabou por se levantar e sair porta fora. ... [Passado um bocado...] Enquanto ela explicava ouviu-se bater à porta. O Paulo foi abrir. ... o Sérgio entrou e meio a sorrir sentou-se de volta no seu lugar com o olhar cabisbaixo. ... O Paulo lembrou-o de qualquer coisa que tinham combinado como condição para ele voltar e então ele disse em voz alta: “Desculpem”. (NC, dia 43)

3.2.6. Um espaço e tempo de diversão e descontração

Os momentos passados no T.O. são espaços de tempo em que se podem libertar e ficar longe das pressões familiares e sociais, entre amigos e com “*adultos que eles querem falar ou não ... têm confiança, desabafam ou não desabafam mas somos adultos diferentes ... o que é ótimo, podemos falar à vontade*” (E2). São momentos em que se sentem confortáveis e aceites como são.

E- E tu achas que o teatro é uma forma de ‘tar num ambiente diferente, mais descontraído?

E4- Divertido, é. (E4)

Às vezes chamam-me assim gigante e isso e esqueço-me os nomes que me chamam. Representar é uma coisa fantástica para mim. (E5)

Este aspeto tem muito que ver também com a flexibilidade da dinamizadora da atividade, que não os obriga a nada e que mostra capacidade de ser flexível e se adequar às diferentes fases que o grupo atravessa.

Ela referiu que os miúdos já têm que se preocupar com tudo durante a semana, a escola, os pais, os irmãos e que para ela os ensaios devem ser um espaço em que eles não se sintam obrigados ou pressionados, mas que tenham espaço para fazer o que quiserem e onde se sintam à vontade. (NC, dia 32)

Isto permite não só que haja um ambiente divertido, mas também que o grupo funcione como espaço de partilha. Há flexibilidade para se adaptar às situações, pelo que pode mesmo acontecer cancelar ou atrasar o ensaio para resolver problemas pessoais de algum deles, ainda que não tenham que ver diretamente com o teatro. Esse problema é partilhado e discutido em conjunto, funcionando o grupo como um meio de apoio. Este pode ser um exemplo dos laços que os unem, que são sobretudo de cumplicidade e confiança que se ganharam no teatro, mas se prolongam para além disso.

A Ana entrou entretanto e a Sónia perguntou se ela sabia que a Natália se andava a cortar. ... foi então que reparei nos antebraços da Natália ... Tinham riscos vermelhos, arranhões e distinguem-se letras e corações ali desenhados. ... A Ana disse que já tinha visto ela a fazer aquilo algumas vezes e que já se tinha chateado com ela. A Sónia chamou o Márcio e fez-lhe a mesma pergunta... Ele fez cara de espanto ... perguntou ainda à Cristina e à Filipa... se elas também faziam aquilo, de se cortar, ao que estas disseram imediatamente “Eu não!”. A Sónia disse para elas porem juízo na cabeça da Natália. (NC, dia 30)

Estes momentos de partilha permitem falar e debater as questões problemáticas que os jovens enfrentam e para as quais nem sempre encontram resposta no seio familiar.

3.2.7. A admiração das crianças do bairro

Dentro do bairro Horta da Areia, pertencerem ao grupo de teatro dos jovens traz-lhes também reconhecimento, sobretudo pelas gerações mais novas que parecem tomá-los como exemplo e registar tudo aquilo que fazem.

A Júlia contou-me ainda que o grupo dos mais pequenos “Os Dreads da Horta”, pegaram na história dos mais velhos, “A minha camisola vale mais que a tua casa” e fizeram uma história parecida, também envolvendo a escola, se bem que modificaram-na um pouco. ... A Júlia diz que um dos que faz de professor queria utilizar falas parecidas com o que o João usa e que ... teve que lhe dizer que não pode porque o professor da outra peça é mau e o deles é bom. (NC, dia 19)

A Aurízia [do grupo de teatro das crianças], a fazer o seu papel pela primeira vez, pois ela estava a substituir a Cristina, saiu-se muito bem. Ela parecia ter-nos observado bem porque até sabia as minhas falas que andava a repetir lá no centro comunitário antes de sairmos: “Costas dirreitas”, dizia ela. (NC, dia 46)

Entretanto eu já tinha começado a gravar o testemunho das pequenas que mais do que falar do teatro delas só me queriam falar do teatro dos grandes, Minoria do Ghetto. (NC, dia 39)

Foram alguns os momentos em que se notou essa admiração das crianças pelos jovens, fosse por saberem reproduzir falas e gestos, ou por sentirem necessidade de relatar e/ou reproduzir os momentos do teatro dos jovens que foram mais marcantes para si.

3.2.8. Uma nova perspectiva sobre o teatro e a sua utilidade

A participação nesta experiência teatral, traz-lhes ainda um novo entendimento do que é e pode ser o teatro: algo real, capaz de retratar a realidade e que lhes é acessível.

Quando perguntei o que significa o teatro para elas, a Natália disse “para mim o teatro representa a realidade”. Para a Ana significa “representar sonhos e mostrar como temos algo por dentro para ser atores”. (NC, dia 39)

É uma coisa boa. (E7)

É uma maneira de representar a realidade. ... Gosto de representar assim. (E4)

É mesmo um sonho tipo sinto-me à vontade. (E5)

Interpretam o teatro enquanto forma de retratar a realidade, mais do que histórias ficcionadas, mas também um meio de poderem ser aquilo que sonham. Já perceberam que este pode ser uma ferramenta para abordar e trabalhar os seus problemas, o que está presente no à vontade com que pegam nas situações reais para fazer sugestões para peças de teatro.

Quando nos levantámos da mesa comentávamos sobre a dependência da Cristina que continuava muito vidrada no telemóvel. A Clara também. ... A Júlia disse que um dia temos que fazer uma peça sobre o uso do telemóvel. A Natália disse que podíamos fazer sobre a bulimia e anorexia. A Ana concordou que era fixe. (NC, dia 41)

Além disso, têm a noção de que o teatro é algo que lhes é acessível, o que contribui ainda mais para valorizarem a experiência. “*Há muitas pessoas que queriam e não fazem*” (GD).

Para já os efeitos do T.O. nas suas vidas parecem refletir-se sobretudo nos aspetos mais práticos que passam pela já referida valorização pessoal, novas experiências e aprendizagens, mas também a superação do nervosismo e vergonha de se exporem perante os outros num palco. Os próprios reconhecem que “*no futuro se vão sentir mais à vontade para representar e falar em público*” (NC, dia 39). Reconhecem ainda o teatro como ferramenta que podem usar para falar de assuntos da sua vida, que lhes interessa representar. Permite-lhes explorar e falar dos seus problemas, da sua realidade e na perspectiva dos técnicos, é uma forma de melhor lidar com tudo isso.

... o que acho forte para eles é sentir o poder de apresentar: “Isto são os meus problemas, é assim que eu sou e vivo” ... Com dignidade ... é perguntar ao público: “que tu farias no meu lugar?” ... E eu acho que quando fizemos o fórum, a confrontação com o público, para eles é forte ... “eu sou assim, mostro-te os meus problemas, se calhar tu não sabes mas é assim na sala de aula, é assim a escola. (E2)

Como eu disse acho que é uma forma de eles se libertarem um pouco e de falar o que lhes vai na alma e de crescerem... verem que afinal há formas de falar ... dos seus problemas e de lidar com eles naturalmente. (E1)

3.2.9. Aprendizagens e transformações possivelmente ainda por desvelar

Assim como agora os jovens já têm perceção da sua evolução, de como superaram o nervosismo e já estão mais à vontade em palco, no futuro surgirá certamente a perceção de outros aspetos, que com o devido distanciamento poderão ser entendidos pelos mesmos de outra forma.

...se calhar ainda não têm uma mudança muito consciente ... mas acho que a longo prazo vão começar a sentir. ... mais noção do que pode ser bom na minha vida geral e tal e adquirir novas competências e sentir-me mais forte ... também devagarinho. Agora quanto tempo? Não sei! (E2)

Os jovens parecem ter alguma dificuldade em identificar, por enquanto, as aprendizagens que não tenham que ver diretamente com aspetos práticos e imediatos do teatro e da representação:

E- E para além da representação o que é que achas que aprendeste?

E5- Não sei. [Ri-se]. Aa. Não tenho ideia. (E5)

Quanto a confrontar o público com os seus problemas, esta é uma metodologia do T.O. que ainda não tem vindo a ser suficientemente explorada pela dinamizadora da atividade, em parte por considerar que tem que respeitar a vontade dos jovens e o seu “timing”, já que estes, depois da primeira experiência de fórum com a peça “A minha

camisola vale mais do que a tua casa”, optaram por fazer sem fórum a peça “Namoro proibido”. Sobre os 2 modelos de apresentação da peça, o Márcio refere que gosta mais de “*Como fazemos agora*” (E4), ou seja, sem fórum.

Depois falou-se de como poderia ser o fim e a Natália disse que não queria fazer como na outra peça, que era chato. Ela referia-se a fazer um fórum. A Júlia disse que está bem, não fazemos. (NC, dia 21)

O fórum e a interação com o público, embora possa ser forte para os jovens, não é imposta pela dinamizadora do grupo que vai utilizando outras técnicas para trabalhar o T.O. com o grupo, sem abordar essa vertente mais política e radical do mesmo.

Agora passar a discussão com o público e o porquê e não sei o quê mas por etapas, quer dizer, devagarinho, eu acho que são jovens todos... quer dizer eu aos 15 anos seria incapaz de fazer o que eles fazem, incapaz! Isto de dançar, representar, tudo isto em palco... Então por isso eu não os pressiono demasiado, fazemos um bocadinho juntos, temos as suas escolhas juntos, são trabalhados de forma diferente, construímos o grupo, eles vêm o que querem, eu acho que isto é extremamente importante. São sérios, é pá, acho que sim... agora vai levar tempo! Temos fé. (E2)

A palavra “teatro do oprimido” não é utilizada pela dinamizadora, pois considera que a palavra “oprimido” tem uma conotação forte e pode ser encarada no sentido pejorativo pelos jovens. Isto explica o porquê de, no grupo de discussão, quanto confrontados com a pergunta sobre o que acham do Teatro do Oprimido, os jovens tenham questionado o que é isso. A dinamizadora, de forma muito simples, disse-lhes “*Só pa vos dizer que o teatro que fazemos chama-se teatro do oprimido. Eu nunca disse mas chama-se assim. ... É um teatro que é feito por pessoas que não são atores, como vocês. E que têm coisas para dizer.*” (GD), tendo ficado por aí qualquer reflexão mais profunda sobre o assunto.

A dinamizadora da atividade sente ainda que o T.O. pode ter efeitos nas famílias do bairro e na forma como percebem a educação dos filhos, sobretudo as famílias ciganas que foram levadas a crer na educação como ligada à escola, não entendendo por

vezes a importância das atividades extracurriculares para o desenvolvimento dos seus filhos.

... Tive uma conversa com uma cigana ... da Ala 10 e refletiu muito e disse: “Ah, afinal dei conta quando era jovem, nós ciganos não tínhamos acesso a essas coisas todas. Nunca pensei que os meus filhos pudessem fazer teatro e que afinal é bom porque abre portas, abre as mentes e isso tudo”, escuto dela. ... E eles foram tão massacrados com essa coisa de escola... inclusive agora, se o filho não for à escola perde o subsídio, perde os abonos... O RESTO (sopro) é pá...não é prioritário. ... Agora quando começa a perceber que até o miúdo desenrasca-se, tem talento, gosta e vai lá porque quer, produz ... isto para os pais ciganos é extremamente importante receber feedback positivo (oh pá para qualquer pais deve ser importante) mas para eles, como os miúdos são Reis ... afinal de contas o teatro traz uma mais-valia positiva a um filho, que se calhar vai à escola e não consegue ou sempre não quer ir ou não tem boas notas, etc. aí já começam a mudar, mas são coisas pequeninas, são mudanças muito pequeninas. (E2)

Em suma, o T.O. enquanto atividade, parece ser tão importante na relevância que tem para o trabalho desenvolvido pelo centro comunitário com os jovens e crianças, quanto para o grupo de jovens que vê associado à atividade momentos de diversão, aprendizagens e evolução pessoal e grupal. Numa perspectiva externa, os técnicos que acompanham a atividade e os jovens, apontam também a evolução dos mesmos e reconhecem a importância da atividade para o seu crescimento e, possivelmente, para uma reestruturação da mentalidade das suas famílias, na forma como encaram a importância da educação não formal e extracurricular.

3.3. Perspetivas partilhadas: a 1ª análise aos olhos dos participantes

3.3.1. Relatório da apresentação e discussão de alguns dados

Foi importante o visionamento do filme para passar a mensagem sobre os tópicos que resultaram da investigação e também para averiguar se os participantes na mesma se reviam nas transcrições e assuntos abordados. A discussão não foi tão

profunda quanto se esperava e nem foram abordados todos os assuntos, mas ainda assim confirmaram-se e discutiram-se algumas das opiniões que tinham resultado da primeira análise.

Sobre o bairro Horta da Areia ganhou força com a partilha dos dados a ideia do controlo que as redes de vizinhança exercem sobre a vida dos jovens, uma vez que 2 jovens concordaram com a afirmação da colega Ana que disse em entrevista “Quando eu saio de casa têm sempre que bisbilhotar para onde é que eu vou”. Isto vem mostrar que há uma vigilância por parte dos vizinhos e uma preocupação com a vida do outro, que para os jovens pode ser constrangedor. A Filipa, que em entrevista tinha negado sentir este controlo, acabou por ser a primeira a manifestar a sua concordância com a Ana:

Quando passou a frase “Quando eu saio de casa têm sempre que bisbilhotar para onde é que eu vou” também se ouviram burburinhos e a Filipa e o Valentim, mais uma vez, manifestaram-se. “É mesmo puto”, disse a Filipa, “Ya, bué”, murmurou o Valentim. (NC, dia 51)

Ninguém discordou da divisão entre o sentido de identificação com o bairro que é onde está a sua casa, família, amigos, espaços e memórias e o desejo viver num sítio diferente e melhor.

O irmão do Valentim, que estava presente, disse “mete nojo” [o bairro]. A Filipa disse, com um sorriso, que gosta do bairro e quando a Júlia lhe perguntou porque é que gosta, respondeu: “moro cá, tenho que gostar não é?”. Pela forma como falou pareceu-me que estava a ser irónica, então eu disse que no entanto ela gostava de viver noutro lado, ao que me respondeu “Adorava!”. (NC, dia 51)

Um outro aspeto que gerou alguma conversa teve que ver com as regras ciganas. Por um lado foi interessante perceber que os jovens se reviam nas frases que passavam e por outro lado os seus comentários vieram mostrar que, embora com mais ou menos distanciamento face às regras ciganas, todos eles, dos *Minoria do Ghetto*, acreditam que estas podem ser um constrangimento para a vida dos jovens com raízes ciganas.

Deu para perceber que os jovens se reviam em algumas das frases que iam acompanhando as fotografias. Isto foi visível pelas trocas de olhares e sorrisos cúmplices que a Filipa e o Valentim fizeram comigo em alguns momentos, nomeadamente quando passaram as frases: “Tipo elas, as ciganas, não podem namorar e eu posso né?”, ou “Eu não gosto das regras todas, todas mesmo!” sobre a lei cigana. Nestes dois momentos a Filipa olhou para mim de sobrancelha franzida como que para obter a confirmação de que tinha sido mesmo ela a dizer aquilo e quando abanei a cabeça em sentido afirmativo sorriu e voltou a olhar para o ecrã. ... O Valentim reagiu quando surgiu a frase “ Às vezes não me deixam fazer tudo o que eu quero... não posso trazer amigos para casa... e contam para eu não me meter com portuguesas”. Olhou para mim de olhos muito abertos, acho que surpreso por ver as suas palavras reproduzidas e quando lhe aponteí o dedo discretamente, riu-se. (NC, dia 51)

Duas raparigas ciganas que vão acompanhando os *Minoria do Ghetto* em situações pontuais e estavam na sala, manifestaram opiniões contrárias. Disseram gostar de ser ciganas e das regras. Na opinião da Ana isto em que ver com o facto de elas serem só ciganas, o que não acontece no caso da Filipa. Isto veio reforçar a ideia de que ter uma identidade e pertença étnica mista pode ser um assunto controverso.

“Eu odeio as regras ciganas!” disse logo a Filipa. “Eu também!” referiu o Valentim. “Eu não gosto de ser cigano” disse o irmão do Valentim.... A Lúcia e uma amiga ... disseram alegres que gostam das regras e de ser ciganas. A Ana disse-lhes que é porque elas são só ciganas, a Filipa não, é meia-cigana. A Filipa disse que gostava que a mãe não fosse cigana. A Júlia perguntou à Ana se ela gosta das regras ciganas. A Ana encolheu os ombros, pareceu-me hesitante. Em seguida disse que não. A mesma pergunta foi feita ao Márcio. Ele disse que tanto faz, não é com ele. A Júlia disse que pelos amigos que ele tem, o que é que ele acha. Ele acabou por dizer que acha mal. A Verónica também disse logo que não concorda, que não acha bem que tenham que andar de saias compridas nem que tenham que casar novas. O Valentim disse “Odeio, todas as regras ciganas.”. Depois começou-se a falar das suas namoradas, de ele não poder namorar portuguesas. (NC, dia 51)

O teatro foi o assunto que no visionamento do filme gerou menos comentários face às frases que ilustravam as fotos. Gerou risadas e comentários referentes aos momentos passados, o que parece vir reforçar a ideia da importância da construção de uma memória coletiva. Mais uma vez se confirmou que os momentos ligados ao T.O. possibilitam que mais tarde os jovens do grupo possam recordar e retirar sentimentos positivos das aventuras vividas em grupo.

Quanto ao teatro, foi exigido silêncio quando passou um excerto de gravação da peça “A minha camisola vale mais que a tua casa”, uma parte em que a Zilda e o Zé, os meninos ricos, estavam a mandar bocas aos meninos pobres. Aí todos disseram: “Olha, a Zilda!”. O Zé chegou-se à frente para ouvir melhor e pediu a todos que se calassem. (NC, dia 51)

Ficou a sensação de que não está muito clara para os jovens a ideia de que o T.O. pode encurtar distâncias entre o bairro e os de fora do bairro. Quando questionados sobre isto, duas das raparigas manifestaram-se dizendo que talvez um dia isso se venha sentir, o que sugere que isto não é algo que sintam para já, mas uma hipótese de algo que poderá eventualmente ocorrer no futuro.

Mudei de assunto e comecei a falar sobre o teatro, o facto de ser uma forma de os levar para fora do bairro, de “mostrar o vosso valor lá fora e doutras pessoas vos conhecerem e saberem que vocês fazem coisas diferentes. Acham que isso é verdade?”. “Humhum” disse a Ana ao meu lado. “Talvez sim, talvez não. Um dia mais tarde.”, disse a Filipa. “Distante”, acrescentou a Ana. “Mas temos que acreditar hã?”, acrescentou a Júlia. (NC, dia 51)

A descrença numa imagem mais positiva do bairro perante os de fora, parece vir acentuar a ideia do forte estigma social da Horta da Areia, que os jovens sentem no seu dia-a-dia e que está tão enraizado nas suas vivências que torna difícil o acreditar que poderá vir um dia a desaparecer.

O último assunto a ser tratado e que parece não ter suscitado grande manifestação de interesse por parte dos jovens foi a admiração que as crianças que frequentam o Centro Comunitário têm pelos Minoria do Ghetto. A dinamizadora da atividade concordou com essa ideia, sublinhando que “Admiram muito. O teatro dos

grandes é sempre melhor” (NC, dia 51), mas os jovens não se manifestaram. Pelo contrário, a Natália mudou de assunto pois estava com ideias para a nova peça de teatro: “*Eu acho que se nós fizéssemos tipo coisas mais a mostrar a realidade da escola, e tipo o que as pessoas fazem na escola, tipo, o que falam...*” (*ibidem*). Esta mudança de assunto vem, por sua vez, dar força á ideia anteriormente manifestada de que o T.O. é entendido como uma forma de abordar assuntos reais e de representar a realidade, fazendo os jovens uso desta ferramenta para abordar assuntos do seu dia-a-dia que sentem necessidade de falar e partilhar.

CONCLUSÕES

Neste último capítulo faz-se uma análise mais global de todo o trabalho de investigação e retomam-se questões e problema de investigação, aos quais se tentar dar resposta. Deixam-se ainda algumas pistas para futuras investigações.

No que toca à vida familiar e social dos jovens dos *Minoria do Ghetto*, todos eles apresentam pontos em comum. A maior similaridade é que todos eles vivem num bairro bastante estigmatizado da cidade de Faro, com condicionalismos fortes e difíceis de superar, que decorrem da sua localização e condições de habitabilidade, mas também do seu estigma social. Alguns dos condicionalismos resultam de decisões autárquicas, que contribuíram para guetizar o bairro. Como vimos com Mooney (2006), por vezes locais com problemas sociais marcantes são encarados como falha das pessoas e não das políticas, o que gera um problema que acaba por tardar em ser resolvido, pela desresponsabilização das autoridades competentes. Na Horta da Areia processos de realojamento tardam em ser mais que propostas ou promessas, o que continua a manter as famílias e as gerações futuras como os jovens e crianças, num bairro sem condições de saneamento e habitabilidade e com graves problemas de saúde pública e segurança.

O forte estigma social do bairro parece resultar de um medo generalizado do mesmo enquanto espaço, assim como da sua população, o que está ligado a uma imagem baseada em estereótipos que refletem a falta de contacto da população da generalidade da cidade de Faro, com aquela parte que se situa para lá da linha de comboio. A acrescer ao problema da pobreza, surge o facto de uma parte significativa da população do bairro ser cigana. As relações deficitárias entre portugueses ciganos e não ciganos resulta no distanciamento entre as partes e fechamento dos ciganos em si mesmos e parece existir falta daquilo que Rubin e Rubin (2000) chamam de *social bridges*. As *social bridges* produzem-se pela ligação de determinado grupo ou comunidade aos elementos exteriores ao mesmo. As *social bridges* na Horta da Areia parecem ser difíceis de criar. O bairro parece estar muito isolado em si mesmo e os que vivem no mesmo e trabalham fora, por vezes têm que recorrer a estratégias como simular uma falsa morada para conseguir trabalho. Dos próprios jovens entrevistados, alguns, admitiram dizer que vivem noutra lugar para fazer amigos e evitar o constrangimento de admitirem que vivem na Horta da Areia.

Apesar de nem toda a população ser cigana, o bairro é conotado como um bairro cigano. Vimos mesmo que uma rapariga não cigana já foi chamada de cigana só por

viver no bairro. Isto contribui ainda mais para a guetização da população do bairro e os preconceitos face ao mesmo acabam por não ser desconstruídos. Neste aspeto o teatro do oprimido, enquanto atividade que permite levar para fora do bairro o que de bom se faz dentro do mesmo, pode contribuir para uma estratégia de construção de *social bridges* na Horta da Areia, pois possibilita o contacto dos jovens e crianças com outras realidades e pessoas. Leva também para fora uma imagem positiva do bairro, mostrando que aquelas pessoas que lá vivem têm talentos e que também eles podem fazer arte. Além disso, mostra a realidade do bairro, as preocupações, os interesses e os problemas daquele grupo de jovens. Isto pode ser mais uma centelha na desconstrução de preconceitos sobre a população do bairro Horta da Areia, o que para os técnicos do centro comunitário é um passo importante a dar para atenuação do estigma social. Já os jovens, mostram-se mais reticentes quanto à mudança de mentalidades sobre o bairro, sendo que remetem para o futuro essas mudanças, ainda assim com alguma descrença nas mesmas.

Por parte dos jovens do grupo *Minoria do Ghetto*, o estigma do bairro resulta numa divisão entre o sentimento de vergonha, por viverem no bairro, ou revolta, ao ouvirem comentários sobre o mesmo, que por vezes não correspondem à realidade que conhecem. Ao mesmo tempo que alguns dos jovens criam estratégias para evitar o estigma de viverem no bairro, tais como dizer que vivem noutra sítio, também parecem denotar um sentimento de pertença e identificação com aquela que é a sua casa, o sítio onde ocupam grande parte dos seus tempos livres e onde têm a sua família e amigos. Isto explica a revolta e sentimento de “ódio” como alguns referem sentir, o que vai ao encontro da ideia já anteriormente exposta de Kurantowicz (2008), sobre os significados do território. Nesta perspectiva, o bairro Horta da Areia, enquanto território, está associado ao campo das emoções e sentimentos dos seus membros, enquanto espaço onde interagem e constroem vivências individuais e coletivas marcantes. Isto pode explicar também o facto de muitos dos jovens apontarem que um dos aspetos que não gostam no bairro é o lixo que os vizinhos fazem, o que mais uma vez denota um sentimento de cuidado face ao espaço coletivo do bairro, que é também seu e por isso mesmo gostariam de ver mais bem cuidado.

As questões étnicas são também uma realidade no bairro, fortemente marcado pelas regras e leis das famílias ciganas. Todos os jovens do grupo parecem ter noção do que significa ser cigano(a) e das limitações que isto traz quando se é jovem. Não parece que algum dos jovens tenha algo contra ciganos, parece sim que não concordam com as

regras que os adultos ciganos lhes impõem, sobretudo no caso das raparigas que percebem bem as limitações das amigas em termos de vestuário, do casamento e das oportunidades, por exemplo.

Parece haver uma necessidade de preservação étnica por parte destas famílias, o que resulta, para os jovens, numa certa pressão familiar. As relações com não ciganos parecem estar limitadas, mesmo no caso dos rapazes ciganos. Isto vai ao encontro da ideia de Montenegro (2003) sobre a importância de manter a “pureza” do sangue. O casamento é também uma realidade que se observou inquietar as jovens ciganas do grupo de teatro, sobretudo as que têm idade mais avançada, sendo este uma forma de ganhar um certo estatuto.

Também se verificou que sobretudo para as raparigas ciganas todas estas questões são mais problemáticas e que acrescendo o facto de serem ciganas, há ainda o de serem mulheres, que, pelas formas de organização social e hierárquica das famílias ciganas do bairro, resulta em muitas limitações nos aspetos mais básicos do seu dia-a-dia, criando disparidades face às raparigas que não são ciganas. Algumas das raparigas ciganas do bairro parecem lidar melhor ou pior com isto dependendo da abertura que existe para o contacto com outras realidades. No caso de uma rapariga de identidade mista dos *Minoria do Ghetto*, as regras ciganas são mais problemáticas do que para duas raparigas ciganas que não pertencem ao grupo de T.O., mas que admitiram gostar de ser ciganas.

Toda a pressão familiar exercida para estar de acordo com as leis ciganas, cria uma dificuldade a que percursos individuais se destaquem. Vimos o caso dos dois jovens que de contra vontade tiveram que abandonar os amigos e a sua cidade, por decisões que têm que ver com o fazer cumprir a lei cigana, ou a falta de sonhos e perspectivas de futuro por parte de outro elemento cigano do grupo. Isto faz-nos recuperar a ideia de Costa (2006), que refere que percursos que levam à exclusão social se vão reproduzindo nas famílias ciganas em Portugal, o que, no caso da Horta da Areia, acaba por acontecer talvez devido à cerrada pressão familiar que limita percursos alternativos. Os jovens ciganos do grupo parecem nem colocar a hipótese de mudar as leis ciganas, mostrando uma ideia de conformismo e fatalismo face às mesmas, ainda que admitam não concordar ou gostar das regras impostas pela família. Até a frequência do ensino escolar parece, no caso da família de um elemento cigano dos *Minoria do Ghetto*, estar ligada às aprendizagens básicas como ler e escrever, para conseguir atingir objetivos práticos do quotidiano, tirar a carta de condução e ter maiores competências

de literacia. Isto parece denotar uma falta de perspectiva face ao futuro, um futuro diferente.

Neste e nos outros aspetos já atrás referidos, o ter uma identidade mista parece fazer diferença. Não que a jovem do grupo que pertence a família cigana e não cigana não sinta a pressão das regras e leis ciganas, mas esta pressão parece estar atenuada pela família do pai, que, não sendo cigano, lhe permite mais liberdade em muitos aspetos do seu dia-a-dia. Isto parece trazer-lhe também uma perspectiva mais alargada face ao seu futuro e desejar uma vida diferente, que contrasta com a falta das perspetivas face ao futuro dos seus colegas ciganos.

A divisão entre o pertencer a duas culturas diferentes, parece criar nela um conflito interno a nível identitário, pois ao mesmo tempo que no seu discurso se declara como não cigana, em outros aspetos como, por exemplo, ir à praia, mostra o recato com o corpo de uma rapariga cigana. Isto faz lembrar que os indivíduos, na sua vida, são multidimensionais (M. Mayo, 2000). Tal como referido por Deschamps e Devos (1998), a divisão de identidades pode ser problemática e neste caso específico, parece haver tendência para que a família abafe os aspetos individuais dos seus membros, o que faz esta rapariga sentir que não gosta das regras da sua família cigana.

A pressão familiar faz questionar a fraca *social glue* que normalmente existe nos bairros pobres, segundo referem Rubin e Rubin (2000). É que, se por um lado, à primeira vista, os conflitos entre as famílias apontam para uma divisão aparente entre as mesmas, por outro lado, a questão étnica e a pressão familiar parece ir no sentido oposto, pois mantém a coesão entre os subgrupos étnicos que existem no bairro. Há muitos aspetos que os habitantes do bairro têm em comum e o facto é que criaram uma rede de vizinhança que é também ela protetora. Assim o é porque permite que as crianças circulem pelo bairro livremente, em segurança e que se saiba sempre onde andam os jovens. Isto resulta num sentimento de controlo excessivo para os mesmos, mas que efetivamente pode ser um indicador de que existem relações entre a população do bairro que se desenrolam para além dos conflitos entre algumas famílias.

As relações de vizinhança, por vezes problemáticas, que os jovens apontam como mais um dos aspetos que os incomoda no bairro, contribuem, na perspectiva dos técnicos, para deixar algumas dúvidas relativamente a considerar ou não o mesmo uma comunidade. Contudo, já se viu que o conflito faz parte das comunidades e que ele resulta das complexas interações e das características individuais de cada membro (Wiesenfeld, 1996). Viu-se também que os bairros com forte presença de minorias

étnicas têm tendência para o desenvolvimento de subgrupos, o que por vezes resulta na perda da função unificadora da comunidade (Colombo & Senatore, 2005). Isto vem-nos mostrar que não obstante os conflitos e a existência de subgrupos familiares e étnicos dentro do bairro, isso não implica que deixe de haver um sentido comunitário entre os seus membros, independentemente deles terem maior ou menor consciência disso. Quanto muito, que seja pelo facto de todos eles se identificarem como população do bairro, um bairro em que interagem segundo as suas próprias regras e símbolos e que conhecem melhor do que qualquer pessoa que venha de fora. Enquanto habitantes do bairro, têm em comum as regras, os espaços, as redes de comunicação, o estigma, os constrangimentos estruturais e uma história de políticas autárquicas desajustadas. Os problemas em comum e a história de um grupo, já sabemos que fazem, tanto quanto os aspetos simbólicos e territoriais, também parte do que é ser uma comunidade.

No seu carácter dinâmico, a comunidade muda consoante as perspetivas dos seus membros. O teatro do oprimido no bairro Horta da Areia, poderá contribuir para moldar as relações de vizinhança das gerações futuras, que têm na atividade uma oportunidade para conviver e criar memórias positivas coletivas. Para alguns dos jovens, o teatro foi importante para consolidar as relações de confiança entre os elementos do grupo, assim como para aprender a trabalhar em equipa. Isto toca numa vertente coletiva importante para o bairro e que parece ter que ver com a mobilização coletiva. Se no presente as relações de vizinhança entre algumas famílias são problemáticas, o teatro do oprimido parece ser um contributo para mudar as relações das gerações futuras e, a seu tempo, para criar uma maior consciência coletiva e política. Lembremo-nos que o T.O. de Augusto Boal é sobretudo um teatro político e interventivo, pensado para ser trabalhado pela mobilização coletiva de um grupo ou comunidade. Uma ferramenta para ensaiar a revolução, para criar uma cultura de transformação.

Os jovens do bairro ganham com o T.O. uma nova voz, é uma forma de abordarem e falarem dos seus problemas, de mostrarem aos que julgam o bairro sem o conhecer, aquela que é a sua realidade. Os habitantes do Bairro Horta da Areia têm sido, durante anos, os oprimidos de um sistema por vezes injusto que os empurrou para um bairro que não escolheram com vizinhos que não queriam. O T.O. pode ser, no bairro, uma forma de começar a abordar os problemas que a população enfrenta e de levar esses problemas para fora do bairro. Numa fase futura, poderá levar os jovens a questionar, a tornar-se mais críticos e mais interventivos face à sua realidade. Para já, permitiu-lhes perceber que o teatro serve também para tratar de coisas reais e que com

ele podem abordar os seus problemas e motivos de interesse. Perceberam isto cada vez que debateram sobre o tema a desenvolver na próxima peça a preparar e que recorreram aos seus interesses e inquietações pessoais para decidir o que representar. Daí que os temas das suas peças tivessem que ver com meninos pobres *versus* meninos ricos, ou com relações amorosas impossíveis. E que desejem fazer uma próxima peça que fale dos problemas dos jovens na escola. Além disso, percebem o teatro como algo que lhes é acessível. Boal (2004a) disse que o T.O. é para atores e não atores e que qualquer um pode ser ator, aspeto que os jovens parecem já ter compreendido com esta experiência teatral, pois uma das jovens entrevistadas referiu mesmo que se sentiu como uma verdadeira atriz.

Embora todo o discurso anterior tenha em parte vindo a dar resposta às questões de investigação, parece importante sumarizar agora as ideias, canalizando a informação para perceber diretamente até que ponto a presente investigação permitiu, ou não, responder às questões de pesquisa que delinearão todo o estudo.

Lembremos a primeira pergunta de investigação, que tinha que ver com a compreensão de como é a vida familiar e social dos jovens dos *Minoria do Ghetto* no Bairro Horta da Areia. A nível familiar, todos eles vêm de contextos diferentes, alguns mais problemáticos do que outros. Provêm de famílias numerosas, com 3 ou mais filhos no agregado e algumas delas são famílias de casamentos destruturados. No caso dos jovens ciganos o problema do divórcio não se coloca, mas colocam-se questões relacionadas com a cultura cigana que impõem regras e limitações a nível dos comportamentos e socialização. Os aspetos da etnia cigana têm grande influência no bairro e são sentidos mesmo pelos jovens não ciganos, que com maior ou menos distanciamento, vão lidando com as limitações na vida dos amigos, que por vezes se refletem nas suas vidas também. Embora esta não seja assumidamente uma investigação sobre ciganos, estas acabaram por ser questões mais estudadas do que o previsto inicialmente, em parte porque surgiram do contacto com os jovens aspetos diretamente ligados à cultura cigana, como o casamento, os namoros e a expulsão de algumas famílias do bairro. Percebeu-se que as famílias ciganas do bairro Horta da Areia são conservadoras no que se refere ao casamento e ao cumprir das regras ciganas e que isto influenciou na vida dos jovens dos *Minora do Ghetto*, pois muitas vezes resulta na perda de contacto com os seus amigos que pelo cumprir da lei cigana se vêm forçados a afastar-se do bairro e assumir uma outra vida, ainda que contra a sua vontade.

Vimos que viver no bairro Horta da Areia, um bairro provisório em termos de condições de habitabilidade, mas permanente em tempos de duração dos seus problemas diversos, é um constrangimento na vida dos jovens, tanto que se sentem divididos entre a necessidade de omitir que vivem no bairro, ou a vontade de defender aquele que é o seu espaço de socialização e habitabilidade. O estigma social do bairro e o isolamento do mesmo face à restante população da cidade de Faro, afeta os jovens no seu dia-a-dia, em parte pelas limitações que têm no relacionamento com algumas pessoas, só porque são do bairro. Isto torna difícil para os mesmo a crença de que a imagem do bairro possa mudar e aumenta o desejo de no futuro viverem noutra sítio.

Quanto à questão qual é o significado em termos de valorização pessoal, socialização e aprendizagens que o T.O. tem para os jovens dos *Minoria do Ghetto*, pode dizer-se que aparentemente a atividade produziu em alguns dos jovens a noção do que é trabalhar em equipa e a confiança no outro. Permitiu usufruir de novas experiências e estar em contextos diversificados e com pessoas de fora do bairro. Isto traz aos jovens reconhecimento público, seja pela admiração dos que assistem às suas peças, demonstrada em forma de elogios, seja pelo reconhecimento público do valor do seu trabalho, como aconteceu num discurso do Diretor Técnico do Centro Comunitário. Também parece ter servido para consolidar os laços de amizade entre os membros do grupo de teatro e para criar novos laços com os adultos, nomeadamente com a dinamizadora da atividade. Trouxe-lhes igualmente aprendizagens práticas e imediatas, como aprender a representar, a estar e falar em público, a dançar e até mesmo como ser atriz e posicionar-se no palco.

Relativamente à influência que o T.O. tem nas vidas destes 8 jovens do Bairro Social Horta da Areia, a atividade parece contribuir para lhes abrir os horizontes e trazer-lhes outro entendimento de como falar e lidar com os seus problemas, canalizando os mesmos para a atividade teatral. Trouxe-lhes uma outra noção de como controlar as emoções, sobretudo em palco. Também lhes proporcionou a construção de uma memória coletiva positiva, que fica imortalizada em fotografias e vídeos e que representa momentos positivos, alegres e descontraídos vividos em grupo. No fundo o T.O. constitui-se como mais um parêntese no espaço e no tempo onde podem viver além das questões étnicas, ou da pobreza, ou das pressões familiares ou do estigma da Horta da Areia.

Dentro do bairro, o T.O. tornou-os os heróis das crianças, que querem reproduzir as suas peças e falas e os tomam como exemplo a seguir. Ajudou-os, assim, a

assumirem um papel protagónico nas suas vidas e a mostrar aos outros o seu valor. Também lhes permitiu ver o teatro como algo possível para eles, atores não profissionais, que podem representar e sentir-se como verdadeiros artistas. Mostrou-lhes ainda que o teatro serve para falar de coisas reais e que representar pode ser uma forma de trabalharem questões do seu interesse e que compõem as suas vivências diárias.

Posto tudo isto, será o TO uma forma destes 8 jovens adquirirem ferramentas que os poderão futuramente ajudar a melhor lidar com os constrangimentos estruturais do seu bairro?

Esta talvez tenha sido a questão de resposta mais incompleta, em parte pela imprevisibilidade do futuro que lhe está patente, mas também pelo pouco espaço que houve para fazer esta reflexão com os jovens. Há aspetos que para os jovens já são alterações visíveis e que podem ter utilidade evidente no futuro. O primeiro apontado pelos mesmos tem que ver com a superação da vergonha que gera um maior à vontade para se exporem em público, uma evolução sentida comparativamente à primeira e última apresentação pública de peças.

O teatro enquanto ferramenta para trabalhar e mostrar a sua realidade social é também um dos aspetos que pode contribuir futuramente para lidar de forma mais interventiva com as questões problemáticas ligadas à Horta da Areia.

O T.O. vai ainda contribuindo para moldar a sua autoestima e confiança, o que a curto prazo pode mudar a sua postura face aos outros e face aos seus problemas, proporcionando uma forma saudável de lidar com tudo isso e de superar constrangimentos e problemas.

Recuperando o problema de investigação, de que forma vem o teatro do oprimido influenciar ao nível pessoal, familiar e social, a vida dos 8 jovens do grupo de Teatro do Oprimido *Minoria do Ghetto*, vimos que a vários níveis. Tanto no que se refere aos aspetos comunitários, que tenham que ver com a perceção dos problemas comuns e diferentes forma de os discutir, explorar e experimentar soluções para os mesmos, quanto aos aspetos mais pessoais, ligados às aprendizagens, autoestima e autoconfiança. Há ainda a ligação que cria com pessoas e instituições fora do bairro, o que é igualmente importante para os jovens e para o bairro.

Para já, mais do que qualquer sentido político e interventivo, o teatro representa para este grupo de jovens um espaço para crescerem, para aprenderem e para confraternizarem longe dos problemas do bairro e das suas famílias. Um espaço para consolidar relações e criar laços baseados na confiança e partilha de momentos felizes.

Assim o é porque a dinamizadora segue os princípios do T.O., que já vimos em muito estarem baseados nas ideias de Paulo Freire. O T.O. surge como um espaço educativo e libertador das pressões familiares e sociais, em que o diálogo acontece e o trabalho se vai desenvolvendo com relações horizontais entre jovens e adultos. O grupo *Minoria do Ghetto* funciona como espaço para discutir e representar a vida, espaço alternativo de diversão e aprendizagens diversas, de vivência de novas experiências.

Crê-se que esta atividade poderá aos poucos ir influenciando as famílias e a comunidade do Bairro Horta da Areia, a vários níveis. Vimos que o grupo de jovens é já uma influência marcante para as crianças do outro grupo de T.O. do bairro, que os tomam como exemplo a seguir. As crianças, tal como os jovens, representam as gerações futuras do bairro e podem influenciar as suas famílias. Podem influenciá-las a verem a educação como algo que é possível fora do contexto escolar e dos currículos estruturados e inflexíveis. Podem influenciá-las a perceber que é possível manter relações interétnicas de confiança e trabalhar em conjunto. Assim como o teatro parece alargar as perspetivas de futuro dos jovens do grupo, pode ser que também as suas famílias acreditem num futuro diferente para os seus filhos, longe das rotas de exclusão social.

Se a atividade pudesse ser alargada ao trabalho com as famílias, em especial com as mulheres do bairro, isto poderia ser um passo importante a dar no sentido de lhes dar voz e criar um espaço de partilha, diálogo e reflexão-ação sobre os seus problemas e os problemas do bairro.

Para além das aprendizagens mais práticas como aprender a dançar, a representar, ou sentir-se mais confiantes, os jovens do grupo *Minoria do Ghetto*, talvez estejam, com o T.O., a ganhar ferramentas que agora não conseguem perceber, mas que lhes permitam, com o devido distanciamento, lidar de forma diferente com os constrangimentos de viver no bairro Horta da Areia e de pertencer a famílias ciganas e/ou pobres. Vimos que lhes abre mais portas, pois passam a acreditar que o teatro lhes é acessível, o que pode deixar margem a que acreditem que outras coisas que parecem distantes agora, um dia podem também ser alcançadas. Também lhes mostra que há outras formas de lidar com os seus problemas. Não é possível calcular agora o que poderá resultar das relações que estão a criar, mas seria bom que essas relações pudessem, no futuro, originar uma maior união e uma perspectiva coletiva face aos problemas do bairro. Seria interessante, daqui a uns 5 ou 6 anos, poder retomar a

investigação e perceber que outras perspetivas e ferramentas sentem os jovens que o T.O. trouxe às suas vidas.

Crê-se que não poderá fazer grande diferença que os jovens saibam o nome da atividade que fazem, que se sintam como oprimidos ou não. A verdade é que no seu quotidiano eles sentem, como vimos, os efeitos de viver num bairro como a Horta da Areia e sabem melhor que ninguém os problemas do bairro e o que isso significa nas suas vidas. O facto do termo “oprimido” não ser abordado e discutido com os jovens, tem que ver com a sua tenra idade. Talvez no futuro a dinamizadora consiga abordar as relações entre opressores e oprimidos de outra forma e explorar a metodologia do teatro fórum de modo a que os jovens retirem dele soluções práticas para os seus problemas. A conscientização é para Paulo Freire um passo importante da tomada de consciência dos oprimidos e só isso poderá levar a que transformem a sua vida e esses são passos que este grupo de jovens ainda terá que dar.

Há algumas questões que, pelo tempo limitado para fazer esta investigação, acabaram por ser pouco aprofundadas mas que se considera que seriam interessantes para futuras investigações. Uma já foi apontada e tem que ver com dar continuidade a este estudo, no sentido de daqui a uns anos retomar o contacto com este grupo de jovens para perceber, com o devido distanciamento, que outras aprendizagens e ferramentas trouxe o T.O. às suas vidas e se acham que veio contribuir para mudarem algo na mesma.

Uma outra questão interessante de se aprofundar é a perceção do “nós e o outro”, no sentido de conseguir perceber como a população do bairro se vê face ao outro e o que sentem relativamente à clara separação do bairro Horta da Areia e a cidade de Faro. E se existe um sentimento de “nós”, bairro, comunidade.

Um outro ponto que poderá também ser aprofundado é o estudo das relações de vizinhança, como funcionam as redes de vizinhança do bairro, como estão estruturadas e o que origina os conflitos entre algumas das famílias. E qual o efeito de tudo isto em identificarem-se e sentirem-se como comunidade ou não. Talvez um processo de investigação ação com as famílias permitisse discutir, refletir e trabalhar sobre estas questões no sentido de perceber se é importante para a população e o seu futuro terem uma maior noção do “nós” enquanto coletividade capaz de se mobilizar para reivindicar os seus direitos. O T.O. poderia ser uma das metodologias a aplicar neste tipo de trabalho.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. (1989). Society. In S. Bronner, & D. Kellner (eds), *Critical Theory and Society. A reader* (pp.267-275). London: Routledge.
- Adler, P. & Adler, P. (1998). Observational Techniques. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp.79-109). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Adler, P. & Kwon, S.(2002). Social capital: prospects for a new concept. *The Academy of Management*, 27(1), 17-40
- Anónimo (2006). Aspectos técnico-metodológicos de una alfabetización problematizadora. In C.A. Torres (Comp.), *Lectura crítica de Paulo Freire* (pp.123-135). Xátiva: Institut Paulo Freire de España Y Crec
- Altheide, D. & Johnson, J. (1998). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (eds), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 283-312). California: Sage Publications
- Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1994). Ethnography and Participant Observation. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp.248-261). Thousand Oaks: Sage Publications
- Bardaro, M. (2006). Paulo Freire y el pensamiento existencial. In C.A. Torres (Comp.), *Lectura crítica de Paulo Freire* (pp.75-83). Xátiva: Institut Paulo Freire de España Y Crec
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bastos, J., Correia, A. & Rodrigues, E. (2007). *Sintrensens ciganos. Uma abordagem estrutural – dinâmica*. Lisboa: ACIME
- Beker, H. (1986). Dicen la verdad las fotografías? In T. Cook, & C. Reichardt (Eds), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación Evaluativa* (pp.148-170). Madrid: Ediciones Morata
- Bellet, E. (1998). Religious education for liberation: a perspective from Paulo Freire. *Bristish Journal of Religious Education*, 20(3), 133-143
- Berger, B. (1998). Disenchanted the concept of community. *Society*, 1988, 324-327
- Boal, A. (1976). *Milagre no Brasil*. Lisboa: Plátano Editora
- Boal, A. (1977). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização
- Boal, A. (1997). The Theater of the oppressed. *Unesco Courier*, 50(11), 32-37
- Boal, A. (1998). *Legislative theater. Using performance to make politics*. London: Routledge
- Boal, A. (2004a). *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira
- Boal, A. (2004b). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba Editorial
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Alba Editorial
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Brinca, A. (2005). Ciganos, “Tendeiros” e “Senhores”: fronteiras identitárias. *Antropológicas*, 9, 227-251
- Bronner, S. & Kellner, D. (1989). Introduction. In S. Bronner, & D. Kellner (eds), *Critical Theory and Society. A reader* (pp.1-21). London: Routledge.

- Casali, A. (2006). Sendas de Freire: conscientização y ética. In D. Monferrer, I. Guadas, P. Ortiz, (Eds), *Sendas de Freire. Opressões, resistências y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida* (pp.133-150). Xátiva: Institut Paulo Freire de España y Crec
- Casa-Nova, M. (2004). Gypsy culture, children, schooling and life opportunities. In S. Carrasco (Ed.), *Between diversity and inequality: children's experiences of life and school in multicultural Europe* (pp. 1-26). Barcelona: CIIMU
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escolar pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Interações*, (2), 155-182
- Casa-Nova, M. (2008). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. In M. Casa-Nova, & P. Palmeira (Coord.), *Minorias* (pp.7-56). Lisboa: Ministério do trabalho e da Solidariedade Social.
- Castro, A. (1995). Ciganos e habitat: entre a itinerância e a fixação. *Sociologia – Problemas e Práticas*, (17), 97-111
- Cohen, A. (2004). *The symbolic construction of community*. London: Routledge
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120
- Colombo, M. & Senatore, A. (2005). The discursive construction of community identity. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 15, 48-62
- Colombo, M., Mosso, C. & Piccoli, N. (2001). Sense of community and participation in urban contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11, 457-464
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens. Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME
- Costa M. (2006). *Ciganos. Histórias de vida*. Coimbra: Minerva
- Cnaan, R. & Rothman, J. (1995). Locality development and the building of community. In J. Rothman, J. Erlich, J. Tropman (eds), *Strategies of community intervention* (pp.241-275). Illinois: F.E. Peacock Publishers
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Curry, P. (2000). Redefining community: towards an ecological republicanism. *Biodiversity and Conservation*, 9, 1059-1071
- Darder, A. (2010). *Reinventando Paulo Freire: una pedagogia del amor*. Xátiva: CREC
- Delanty, G. (2006). *Community*. London: Routledge
- Denzin, N. (1970). *The research act in sociology*. London: Butterworths
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Entering the field of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp.1-17). Thousand Oaks: Sage Publications
- Deschamps, J. & Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity. In: S. Worchel, J. Francisco Morales, D. Páez, & J.-C. Deschamps (Orgs.). *Social identity. International perspectives* (pp. 1-12). London: Sage.
- Dias, E., Alves, I., Valente, N. & Aires, S. (2006). *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão/ integração*. Lisboa: ACIME
- Digneffe, F. & Beckers, M. (1997). Do individual ao social: a abordagem biográfica. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (eds), *Práticas e Métodos de investigação em ciências sociais* (pp.203-245). Lisboa: Gradiva

- European Roma Rights & Númena Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas (2007). *Os serviços sociais ao serviço da inclusão. O caso dos ciganos*. Lisboa: ACIME
- Fetterman, D. (1997). Ethnography. In L. Bickman & D. Rog, (Eds), *Handbook of Applied Social Research methods* (pp.473-525). London: Sage Publications
- Filstead, W. (1986). Metodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. In T. Cook, & C. Reichardt (Eds), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación Evaluativa* (pp.59-79). Madrid: Ediciones Morata
- Fonseca, E., Marques, J., Quintas, J. & Poeschi, G. (2005). *Representações sociais das comunidades cigana e não-cigana. Implicações para a integração social*. Lisboa: ACIME
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata
- Fragoso, A. (2009). *Desarrollo comunitario y educación*. Xátiva: Dialogos red, L'ullal ediciones
- Franco, F. (2006). Paulo Freire y su obra. Influjos ideológicos y postura religiosa. In C.A. Torres (Comp.), *Lectura crítica de Paulo Freire* (pp.70-75). Xátiva: Institut Paulo Freire de España Y Crec
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra
- Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais
- Freire, P. (2000). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Freire, P. (2001a). *Educação e mudança*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Freire, P. (2001b). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata
- Freire, P. (2005). Conscientizar para liberar (nocións sobre la palabra conscientización). In C.A. Torres, (Comp.), *La praxis educativa y la acción cultural libertadora de Paulo Freire* (pp.139-149). Xátiva: Xátiva: Institut Paulo Freire de España e CREC
- Gadotti, M. (2003). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), s/p.
- Gadotti, M. (2007). *Pedagogía de la praxis*. Xátiva: Dialogos y L'ullal Ediciones
- Garcia, I., Giuliani, F. & Wiesenfeld, E. (1999). Community and sense of community: the case of an urban barrio in caracas. *Journal of Community Psychology*, 27(6), 727-740
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografia y disenõ cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Gonçalves, A., Garcia, O. & Barreto, P. (2006). *Tradição e prospectiva nos meandros da Economia cigana. Circuitos peri-económicos na grande Lisboa*. Lisboa: ACIME
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Thousand Oaks: Sage Publications
- Habermas, J. (1989). The tasks of a critical theory of society. In S. Bronner & D. Kellner (eds), *Critical Theory and Society. A reader* (pp.293-312). London: Routledge.
- Hamel, J. (2001). The focus group method and contemporary French sociology. *Journal of Sociology*, 37(4), 341-353

- Hiennaux, J. (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiennaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (eds), *Práticas e Métodos de investigação em ciências sociais* (pp.156-202). Lisboa: Gradiva
- Jargowsky, P. (1996). *Poverty and Place: ghettos, barrios and the American city*. New York: Russel Sage Foundation.
- Jewkes, R. & Murcott, A. (1996). Meanings of community. *Social Sciences Medicine*, 43(4). 555-563
- Kemmis, S. (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. In P. Reason, & H. Badbury (eds), *Handbook of Action Research* (pp.91-102). London: Sage Publications
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: Editorial La Muralla
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (pp.138-162). Thousand Oaks: Sage Publications
- Kurantowicz, E. (2008). Community learning. Resources, actions and reflexivity of territorial communities. In A. Fragoso, E. Kurantowicz & E. Lucio-Villegas (Eds). *Local in Global. Adult Learning and community development* (pp.55-60). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe
- Krueger, R. (1994). *Focus Groups. A practical guide for applied research*. London: Sage Publications
- Lopes, D. (2006). Mercados encobertos: os ciganos de Lisboa e a Venda Ambulante. *Etnográfica*, 10(2), 319-335
- Lucio-Villegas, E. (2009). Paulo Freire: a beginner's guide. *Concept*, 1(1), s/p.
- Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M. & Pinto, M. (2001). *Revisitando Paulo Freire, sentidos na educação*. Porto: Edições ASA
- McLaren, P. (1997). Paulo Freire's legacy of hope and struggle. *Theory, Culture & Society*, 14(4), 147-153
- McLaren, P. (1999). *Utopias provisórias*. Petrópolis: Editora Vozes
- Mannarini, T. & Fedi, a. (2009). Multiple senses of community: the experience and meaning of community. *Journal of Community Psychology*, 37(2), 211-227
- Marcuse, H. (1989). Philosophy and critical theory. In S. Bronner & D. Kellner (eds), *Critical Theory and Society. A reader* (pp.58-74). London: Routledge.
- Maroy, C. (1997). A análise qualitativa de entrevistas. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiennaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (eds), *Práticas e Métodos de investigação em ciências sociais* (pp.117-155). Lisboa: Gradiva
- Marques, J. (2007). *Do não racismo português aos dois racismos dos portugueses*. Lisboa: ACIDI
- Marteleteo, R. & Silva, A. (2004). Redes e capital social: o enfoque da informação para o desenvolvimento local. *Ciência da Informação*, 33(3), 41-49
- Mascareñas, L. (1996). *La practica y la teoría del desarrollo comunitario. Descripción de un modelo*. Madrid: Narcea ediciones
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Mayo, M. (2000). *Cultures, Communities, Identities. Cultural Strategies for Participation and Empowerment*. Nova Iorque: Palgrave

- Mayo, P. (2008). *Gramsci, Freire y la formación de personas adultas*. Xátiva: Institut Paulo Freire de España e CREC
- Mendes, M. (2005). *Nós, os ciganos e os outros. Etnicidade e exclusão social*. Lisboa: Livros Horizonte
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação*. Lisboa: Educa
- Mooney, G. (2010). Anti-welfarism and the making of the “problem” community. In A. Emejulu & M. Shaw (eds), *Community Empowerment: critical perspectives from Scotland* (pp.8-12). Edimburg: Community development Journal
- Morgan, D. (1996). Focus Groups. *Annual Reviews Sociology*, 22, 129-152
- Munday, J. (2006). Identity in focus: the use of focus groups to study the construction of collective identity. *Sociology*, 40(1), 89-105
- Oliveira, R. & Dominice, P. (2006). Freire descender el velo. In C.A. Torres (Comp.), *Lectura crítica de Paulo Freire* (pp.83-91). Xátiva: Institut Paulo Freire de España Y Crec
- Patton, M. (1980). *Qualitative Research and evaluation methods*. California: Sage Publications
- Picher, M. (2007). Democratic Process and the theater of the oppressed. *New Directions for Adult Continuing Education*, 116, 79-88
- Reichardt, C. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. In T. Cook & C. Reichardt (eds), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp.25-58). Madrid: Ediciones Morata
- Rey, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia. Caminhos e Desafios*. São Paulo: Thomson Pioneira
- Roberts, P. (2008). Critical Notice. Educational dreams and political realities. *Interchange*, 39(3). 375-386
- Rubin, H. & Rubin, I. (2000). *Community organizing and development*. Massachusetts: Allyn & Bacon
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (eds), *Práticas e Métodos de investigação em ciências sociais* (pp.84-116). Lisboa: Gradiva
- Santo, P. (2010). *Introdução à Metodologia das Ciências Sociais – Génesis, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo
- Sawyer, S. (2006). Freire visto desde un ángulo fenomenológico. In C.A. Torres (Comp.), *Lectura crítica de Paulo Freire* (pp. 91- 103). Xátiva: Institut Paulo Freire de España Y Crec
- Schaedler, M. (2010). Boal’s theater of the oppressed and how to derail real-life tragedies with imagination. *New Directions for Youth Development*, 3(125), 141-151
- Scoguglia, A. (1999). Orígenes e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 25-37
- Snyder-Young, D. (2011). Rehearsals for Revolution? Theater of the oppressed, dominant discourses and democratic tensions. *The Journal of Applied Theater and Performance*, 16(1), 29-45
- Stewart, D. & Shamdasani, P. (1997). *Focus groups: theory and practice*. London: Sage Publications

- Sullivan, J. & Lloyd, R. (2006). The forum theatre of Augusto Boal: a dramatic model for dialogue and community-based environmental science. *Local Environment*, 11(6), 627-646
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1997). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. United States of America: John Willwy & Sons.
- Thompson, J., Cohen-Cruz, J., Schutzman, M. Diamond, D., Wheeler, T., Babbage, F. & Dwyer, P. (2009). Points and practices. *Drama Education: The journal of applied theater and performance*, 14(3), 429-443
- Torres (2005). Paulo Freire: pensador de la praxis, pensador itinerante, pensador de la totalidad. In C.A. Torres (Comp.), *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire* (pp.35-64). Xátiva: Institut Paulo Freire de España y Crec
- Torres, C. (2006a). Educacion, democracia y participación. La dialéctica de lo global y lo local, la teoria critica de Paulo Freire y la formación del magisterio. In E. Lucio- Villegas (Ed), *Educación para la emancipacion* (pp.129-136). El Masnou: Diálogos
- Torres, C. (2006b). Lectura crítica de Paulo Freire en America Latina: pasado y presente. In C.A. Torres (Comp.), *Lectura crítica de Paulo Freire* (pp.19-40). Xátiva: Institut Paulo Freire de España y Crec
- Tuckett, A. (2009). Augusto Boal: an appreciation. *Adults Learning*, 20(10), 6
- Vergunst, P. (2008). Social Integration: re-socialisation and symbolic boundaries in dutch rural neighbourhoods. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(6), 917-934
- Walker, J. (2008). Towards alternative lifelong learning(s): What Freire can still teach us. Acedido a Janeiro 20, 2010, in <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/towards-alternative>
- Wiesenfeld, E. (1996). The concept of “we”: a community social psychology myth?. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 337-345
- Woods, P. (2011). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Espasa Libros