



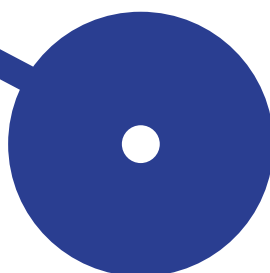
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL

ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Um Presente do Futuro: memória, associativismo e participação. Projeto de educação comunitária com crianças portuenses

Sara Jorge Lima de Castro

10/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sara Jorge Lima de Castro

**Um Presente do Futuro: memória, associativismo e participação.
Projeto de educação comunitária com crianças portuenses**

Relatório de Projeto

Mestrado em Educação e Intervenção Social

Orientação: Prof. Doutor João Queirós

Porto, outubro de 2025

A ti, Mãe.

Tenho saudades tuas, todos os dias, e amo-te para sempre.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de deixar um profundo agradecimento à APSPBA e a toda a equipa que me recebeu com os braços abertos. Obrigada pela disponibilidade, confiança e apoio ao longo do caminho. É preciso ter uma grande coragem e espírito livre para embarcar num projeto metodologicamente tão particular e desafiante, mas mostraram como uma educação comunitária e transformadora é feita pela proximidade, compromisso e presença.

Às crianças do JI e do ATL, a quem dedico o meu mais profundo e sincero obrigado. A vossa alegria, sonhos, esperança, vida, deram significado ao nosso (vosso) projeto. Foram as vossas vozes, as vossas ações, a vossa garra que deram sentido a todo este trabalho. Orgulho-me e agradeço todos os dias por me terem aberto a porta ao vosso espaço e me receberem de (a)braços abertos. Vocês vão e estão a transformar o mundo. Levo-vos no meu coração.

Ao meu orientador, Prof. Dr. João Queirós, a quem expresso o meu profundo e sentido agradecimento pela orientação atenta, disponibilidade constante, sensibilidade no processo e oportunidades proporcionadas. Era impensável realizar este relatório sem o seu trabalho e apoio, que me fizeram empenhar e lutar, mesmo nos momentos de maior cansaço. Obrigada pela confiança que depositou em mim.

Aos/às docentes da Escola Superior de Educação, pelos ensinamentos significativos para o meu percurso académico, humano e profissional, que se refletiram na construção deste relatório e na ação em contexto de projeto.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde iniciei o meu percurso académico, que me é tão importante e querido, e a todos/as os/as docentes que, na licenciatura, criaram a base de conhecimento e me motivaram a procurar por mais nesta área. Um agradecimento muito especial à Professora Isabel Menezes e ao Professor José Pedro Amorim, cuja paixão pela educação, o crer na transformação e a dedicação como docentes me inspiraram a prosseguir este caminho na investigação e intervenção social.

Ao meu pai, a quem agradeço com todo o coração pelo exemplo de força, resiliência e amor. És uma inspiração e um exemplo de força, e és quem sempre acreditou em mim. O teu apoio, por vezes silencioso, mas firme, foi crucial para percorrer este caminho. Este trabalho é também reflexo do que me ensinaste.

À Dani, à Lu e à Marti por estarem sempre ao meu lado. Um caminho que começamos na licenciatura, continuamos no mestrado e levamos para a vida. Obrigada pelo vosso amor. Foram muitos risos e lágrimas partilhadas. Vocês tornaram este percurso mais leve e com sentido, mostrando que as relações e os caminhos partilhados são bonitos e são a força do mundo.

À Catarina, por ser amiga de todas as horas. Obrigada pela cumplicidade, amizade e capacidade de estar sempre presente em todos e quaisquer momentos da minha vida. Tornaste este percurso mais fácil e significativo, mostrando-me a clareza necessária nos momentos de incerteza.

Ao Zé, à Nádia, à Mariana e à Chica por serem memória viva. A memória viva de quem sou, do que vivi e do que viverei. São parte da minha história, parte de mim. Obrigada por serem a certeza de que, independentemente do tempo, da distância e “das voltas que a vida dá”, continuam sempre a ser casa, abrigo e a família que eu escolhi.

À Flora e à Clara, por nunca falharem no papel de amigas, pela escuta e pelas palavras certas nos momentos mais desafiantes, lembrando-me que a amizade também é uma forma de resistência.

Aos/às colegas da licenciatura e do mestrado, a quem agradeço pelos momentos de aprendizagens, desafios e conquistas partilhadas, e que tornaram este percurso mais enriquecedor.

À minha tia Nanda, que esteve sempre presente com uma palavra de carinho, amor e apoio. O meu abraço-casa. Obrigada por teres acreditado nos meus sonhos e é um privilégio ser tua sobrinha.

À Mafalda, Rui e Tita, pela preocupação, atenção, acolhimento e força tranquila de quem apoia sem pedir nada em troca. Obrigada pelo carinho e proximidade que me fizeram sentir, de facto, família.

Ao Bernardo pelo apoio inabalável, presença constante e amor incondicional. Em cada linha deste relatório, levo o teu amor e serenidade, assim como o teu humor e paciência infinita ao longo do percurso. Como é bom partilhar a vida contigo.

Ao Bô Quim e à Bó Linda, por serem as estrelinhas mais brilhantes. Foram avós e pais, e agradeço-vos muito por tudo que fizeram por mim. Sei que estão a celebrar esta vitória comigo.

Por fim, à minha Mãe, a quem dedico este relatório. Sinto-te sempre comigo. Levo-te no coração, no pensamento, na vida. Obrigada por me teres ensinado a amar a educação, a luta e resistência; a amar o outro, a amar o próximo... Mas nunca vou amar nada como te amo a ti. Para sempre.

A todos e todas, o meu muito obrigada.

RESUMO ANALÍTICO

O Projeto “Um Presente do Futuro: memória, associativismo e participação” foi desenvolvido numa associação, a Associação de Promoção Social da População do Bairro do Aleixo (APSPBA), e contou com a participação das crianças do Jardim de Infância e do Centro de Atividades de Tempos Livres, bem como da equipa técnica. O presente projeto teve como finalidade a promoção do desenvolvimento pleno das crianças, através da participação e relação num contexto sentido como seu e capaz de gerar identidade e memória. Na procura de alcançar esta finalidade, foram desenhados dois objetivos gerais: 1) promover espaços dialógicos e de participação ativa na vida associativa e na construção da memória coletiva da APSPBA; e 2) promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e relacionais das crianças.

Para alcançar os objetivos gerais supramencionados, foram desenvolvidas duas grandes linhas de ação: uma que designámos como “Aleixo eu não deixo”, que procurou promover a participação das crianças e a construção de uma cidadania ativa na vida associativa; e outra a que chamámos “Tagarelar para Transformar”, com o intuito de utilizar o diálogo e a relação como ferramentas para o desenvolvimento de competências socioemocionais e transversais. O desenvolvimento destas ações tornou possível a concretização de avanços significativos na participação das crianças, na criação e ressignificação de laços com a Associação, no desenvolvimento de competências e na promoção de um sentido de pertença e identidade.

O projeto alicerçou-se na metodologia da Investigação-Ação Participativa, numa perspetiva colaborativa e participativa-participada, utilizando o diálogo, a escuta, a partilha e as emoções para a coconstrução do projeto.

Palavras-chave: Intervenção social; Educação Comunitária; Associativismo; Investigação-Ação Participativa; Participação das Crianças.

ABSTRACT

The project “A Gift from the Future: memory, association and participation” was developed in an association, the Association for Social Promotion of the Population of the Aleixo Neighbourhood (APSPBA) and involved the participation of children from the Kindergarten and the Leisure Activities Centre, as well as the technical team. The aim of this project was to promote the full development of children through participation and interaction in a context that they feel is their own and capable of generating identity and memory. To achieve this aim, two general objectives were designed: 1) to promote spaces for dialogue and active participation in community life and in the construction of the collective memory of the APSPBA; and 2) to promote the development of children's socio-emotional and relational skills.

To achieve the above-mentioned general objectives, two main lines of action were developed: one referred here as “I won't let Aleixo go”, which sought to promote children's participation and the development of active citizenship in community life; and another called “Chat to Transform”, with the aim of using dialogue and relationships as tools for the development of socio-emotional and transversal skills. The development of these actions made it possible to achieve significant advances in children's participation, in the creation and re-signification of ties with the Association, in the development of skills and in the promotion of a sense of belonging and identity.

The project was based on the Participatory Action Research methodology, from a collaborative and participatory perspective, using dialogue, listening, sharing, and emotions to co-construct the project.

Keywords: Social intervention; Community education; Associativism; Participatory Action Research; Children's Participation.

LISTA DE SIGLAS

APSPBA – Associação de Promoção Social da População do Bairro do Aleixo

ATL – Atividades de Tempos Livres

DCEA – Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos

IAP – Investigação-Ação Participativa

IES – Intervenção e Educação Social

JI – Jardim de Infância

MEIS – Mestrado em Educação e Intervenção Social

OE – Objetivo Específico

OG – Objetivo Geral

SE – Socioemocionais

NOTA PRÉVIA: ENTRE VOZES E LUGARES

Senti grande dificuldade em sentir-me conectada com este Mestrado ao longo do 1.º ano: ora sentia que estava a “repetir” a licenciatura, ora sentia que não pertencia àquele espaço. Talvez porque saí da Licenciatura no pico da felicidade. Não consigo sequer fazer jus por escrito à felicidade que senti quando entrei no Ensino Superior e, depois, quando me tornei licenciada em Ciências da Educação. Foi mais do que frequentar o Ensino Superior. Foi frequentar o Ensino Superior contra todas as probabilidades e depois de ouvir discursos depreciativos sobre as minhas capacidades por parte de docentes do Ensino Secundário. Foi frequentar o Ensino Superior num curso que me deixou extremamente realizada e que, genuinamente, me fazia querer saber mais, trabalhar para e com os outros, para formar-me a mim e a eles e elas. A educação é um ato tão libertador, político e revolucionário que não podia sentir mais nada do que orgulho por ser parte desta resistência (sim, porque ser educador/a é muito luta, resistência e resiliência). Ainda que incerta quanto à opção, aventurei-me no Mestrado com esse mesmo espírito: preciso de ser e fazer mais. Não vou mentir que foram muitos os dias em que pensei que o meu caminho ficaria pelo 1.º ano. Contudo, tinha a certeza de que precisava de desenvolver esta minha paixão pelo desenvolvimento comunitário, pela educação, pela mudança e transformação social. Ainda bem que fiquei. Hoje, sei que tive a oportunidade de materializar os conhecimentos tanto da licenciatura como do mestrado, culminando neste projeto de intervenção, na procura de uma sociedade mais ativa socialmente e democraticamente.

Dado o meu interesse pela área investigativa e de intervenção, e após essa mesma partilha, o contexto surgiu naturalmente. O Prof. Dr. João Queirós, orientador deste projeto, ainda no ano de 2024, propôs-me a participação no projeto “Deslocações – Lugar, Memória e Identidade Social na Cidade do Porto”, como parte da equipa externa, nesta que é uma iniciativa de investigação social e intervenção comunitária voltada para a (re)criação de uma comunidade de memória de ex-moradores/as do Bairro do Aleixo, no Porto, que foram “deslocados” para outros bairros de habitação social na sequência da demolição do Bairro entre os anos de 2011 e 2019. O Bairro do Aleixo, localizado na União de Freguesias de Lordelo do Ouro e Massarelos, semeado à beira-rio, bem junto ao centro do Porto, foi construído na década de 1970 de forma a dar resposta à precariedade habitacional da zona da Ribeira-Barredo, no centro histórico, numa altura em que o Estado previa concretizar a “renovação urbana” da área. Inicialmente, a saída dos/as

moradores/as da Ribeira-Barredo foi um processo custoso, dado que as pessoas queriam manter-se no lugar onde haviam vivido a vida toda. Contudo, as condições habitacionais do Bairro do Aleixo acabaram por “persuadir” a população e até desmobilizar vontades de regresso, prometido após a restauração da Ribeira-Barredo, depois de se instalarem no Aleixo. Ainda na década de 1970, década revolucionária no nosso país, emergiram vários movimentos populares e de luta social e urbana. É nesse contexto de revolução e luta que surge a Comissão de Moradores do Bairro do Aleixo. No livro de Queirós (2019), “Aleixo. Génese, (des)estruturação e desaparecimento de um bairro no Porto (1969–2019)”, diz-se que, todavia, o novo Bairro depressa haveria de passar de “operação-piloto” a “bairro do desencanto”. Desde as narrativas generalistas e estigmatizantes acerca dos/as moradores/as até à reprodução social marcada pela ausência de valorização das identidades e do capital cultural de uma comunidade que já trazia da Ribeira-Barredo uma história de marginalização, parecia haver ali uma “desgraça anunciada”, como lhe chamavam alguns atores locais (Queirós, 2019).

Em 1981, a Comissão de Moradores do Bairro do Aleixo passa a ser a APSPBA, afirmando-se como contexto de intervenção socioeducativa e comunitária, na luta por habitação e educação de qualidade, e na criação de respostas sociais (JI, ATL e Centro de Convívio da 3.ª idade). Mas a vida da Associação não era fácil. Nos anos 1980, com um grande aumento da taxa de desemprego local, a diminuição de oportunidades, a ausência de respostas públicas/estatais, abriu-se espaço para que “outros mercados” surgissem, em particular o do consumo e tráfico de drogas. Foi um fenómeno que alterou significativamente a vida local e que, anos mais tarde, perante a incapacidade das políticas e iniciativas públicas para confrontarem a problemática, haveria de ser a “desculpa” perfeita para um fim anunciado. No final da primeira década do século XXI, a demolição do Bairro do Aleixo foi decidida pela Câmara Municipal do Porto, tendo sido iniciada em 2011 (ver Queirós, 2019).

Procurando olhar o que aconteceu depois da demolição, e estudar, em especial, a trajetória dos indivíduos e famílias desalojadas e transferidas para outros bairros, o projeto “Deslocações” adota um registo próximo do da história oral para recolher narrativas de vida de ex-moradores/as do Bairro do Aleixo. O propósito é (re)construir um espaço dialógico, participativo e de partilha das experiências de mobilidade residencial e social. Em diversos casos, estas mudanças significativas de quadro de vida foram compulsivas e repetidas (da Ribeira-Barredo para o Aleixo, do Aleixo para

outros sítios da cidade do Porto), evidenciando processos de relegação política e social que atravessam a história desta comunidade. Alguns/Algumas dos/as entrevistados/as, para além de moradores/as do Bairro, desempenharam funções associativas enquanto membros e dirigentes da APSPBA.

A inevitável relação entre o projeto “Deslocações” e a APSPBA abriu a possibilidade de realização deste projeto de mestrado naquele contexto – contexto que eu já estava a conhecer, ainda que por outros caminhos e com outras finalidades, por via do “Deslocações”. A experiência de integração na equipa deste projeto forneceu-me a ocasião de participar ativamente em iniciativas absolutamente decisivas para o conhecimento da realidade e o desenho do meu projeto de mestrado. Pude, por exemplo, ajudar a concretizar o filme documental “Memória Futura”, que apresenta narrativas recolhidas no âmbito do “Deslocações” e que oferece uma visão geral sobre o nascimento e trajetória do Bairro e da Associação. Este documentário teve a sua primeira versão apresentada no Arquiteturas Film Festival 2025 (AFF’25), em que também pude participar ativamente. Para além de um momento de difusão científica e artística, este evento representou também a abertura de uma comunidade à cidade que outrora a esqueceu, refletindo aspetos relativos às consequências da mobilidade habitacional e social e evidenciando esta como processo multidimensional (político, afetivo, social, comunitário, identitário..). Um momento de partilha, discussão e reflexão sobre a cidade, o papel das políticas, a habitação camarária, a realidade das comunidades de algum modo postas à margem. A exibição do filme foi importante, no sentido de ampliar as vozes dessas pessoas e mostrar a força das histórias de vida e de resistência do, e no, Bairro do Aleixo. Além disso, o documentário mostra a resistência e resiliência de uma Associação que sobrevive, resiste e persiste, mesmo sem Bairro, uma Associação que vive para e através das “suas” pessoas.

O presente projeto, “Um Presente do Futuro”, teve também um espaço no AFF’25, através da exibição de um filme realizado com as crianças da APSPBA, no qual estas participaram ativamente, como criadoras e narradoras de uma história que também é a delas: a “História do Aleixo”. Neste pequeno filme, são exibidos desenhos elaborados pelas crianças do JI e do ATL relativos à história do Bairro e da APSPBA, história essa também narrada pelas crianças. Tal como será apresentado e discutido neste relatório, este processo transcendeu o exercício artístico ou lúdico, passando para o campo socioeducativo, pelo afirmar das perceções das crianças sobre o

espaço associativo, pelo desenvolvimento do sentido de pertença e pela contribuição para a afirmação da sua identidade. Ainda que estas crianças não estivessem presentes fisicamente no momento da exibição pública do filme, quer no AFF'25, quer numa sessão na APSPBA comemorativa dos 50 anos desta instituição, ele foi uma oportunidade de levar a sua voz e a sua criatividade ao espaço público, a espaços da cidade, a espaços que são seus por direito, como sujeitos sociais que são.

Também no âmbito da comemoração dos 50 anos da APSPBA, pude colaborar ativamente no trabalho de análise de material de arquivo e de apoio à organização dos conteúdos de uma exposição de fotografia sobre a história da Associação. Este trabalho permitiu o contacto com a memória coletiva que povoa aquele contexto e que está plasmada em registos de atividades, conquistas e percursos comunitários da APSPBA. Por esta via, pude adquirir um melhor conhecimento da sua história, identidade e valores. Juntamente com o cruzamento de informação proporcionado pelo acesso a documentos e narrativas de vida, pude construir um olhar mais aprofundado acerca da APSPBA, e pude vivenciar uma oportunidade única de diálogo informado entre o passado e presente, algo que serviu de suporte essencial para a intervenção desenvolvida para e com as crianças da Associação.

Durante longos e largos meses, a APSPBA foi casa, aprendizagem e oportunidade. Dentro de muitas outras coisas que eu sou, sou também associativista numa organização não-governamental; então, todo o processo teve também muito significado para mim, porque sinto em primeira mão o poder da ação local. As relações que construí foram muito para lá de uma exigência meramente académica ou do cumprimento de algo burocrático, formal. O conjunto do percurso, que neste documento é relatado, representou um processo de aprendizagem plural e pluralizado (Monteiro, et al., 2024) e uma experiência de imersão num processo coletivo, contribuindo para a consolidação de uma visão mais ampla da educação como prática social, comunitária, associativa, humana, libertadora. As crianças foram amor, casa, desafio, paz, (re)significadores do mundo e certeza. Certeza de que, ainda que haja muito caminho a percorrer no desenvolvimento comunitário, este caminho não se fará a sós.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
LISTA DE SIGLAS	VI
NOTA PRÉVIA: ENTRE VOZES E LUGARES	VII
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL	4
1.1. CRIANÇAS E ESPAÇO URBANO-COMUNITÁRIO: PARTICIPAÇÃO, PERTENÇA E COCONSTRUÇÃO	5
1.2. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E ASSOCIATIVISMO: A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAIS E PROMOÇÃO DE CIDADANIA	10
2. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO	14
2.1. EDUCAÇÃO SOCIAL, INTERVENÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA E DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS SOCIAIS E EDUCATIVOS	14
2.2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA E O PAPEL DO/A INTERVENTOR/A	17
2.3. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS MOBILIZADAS	20
2.4. AVALIAÇÃO CONTÍNUA E PARTICIPADA	23
3. CARATERIZAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO	25
3.1. A ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO DO BAIRRO DO ALEIXO	25
3.2. DESAFIOS ATUAIS	29
3.3. GRUPO DE PARTICIPANTES	32
3.4. SÍNTESE AVALIATIVA E REFLEXIVA ACERCA DO CONTEXTO	38
4. DESENHO DO PROJETO	43

4.1. FINALIDADE	43
4.2. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS	44
4.3. AÇÕES	45
4.3.1. "ALEIXO EU NÃO DEIXO": AÇÃO DE PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ATIVA NA COMUNIDADE E NA ASSOCIAÇÃO	46
4.3.2. "TAGARELAR PARA TRANSFORMAR": AÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	47
5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	49
5.1. AÇÃO 1: "ALEIXO EU NÃO DEIXO"	50
5.1.1. CONTA-ME A TUA HISTÓRIA...	50
5.1.2. ...ATÉ FAZERMOS HISTÓRIA!	55
5.2. AÇÃO 2: "TAGARELAR PARA TRANSFORMAR"	65
6. SÍNTESE AVALIATIVA DO PROJETO	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS/APÊNDICES	87
ANEXO A. ARQUITETURAS FILM FESTIVAL 2025	88
ANEXO B. EXPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIAS	91
APÊNDICE A. CONSENTIMENTO/AUTORIZAÇÃO	95
APÊNDICE B. CONSENTIMENTO/AUTORIZAÇÃO (EQUIPA-TÉCNICA)	97
APÊNDICE C. FOTOGRAFIAS DA ATIVIDADE "CAÇA AO TESOURO"	98
APÊNDICE D. DIÁRIO DE BORDO DIAS 27/05/2025 E 29/05/2025 – "ELA NUNCA LÊ NA SALA! ; 'NÃO FAZ MAL, L. PODEMOS FICAR AQUI O DIA TODO... NÃO É, SARA?'"	101

APÊNDICE E. DIÁRIO DE BORDO DIAS 27/05/2025 E 29/05/2025 – “FICAS AQUI COMIGO?”	103
APÊNDICE F. DIÁRIO DE BORDO DIAS 27/05/2025 E 29/05/2025 – “AGORA SOU EU! (...) NINGUÉM PODE ENTRAR!”	105
APÊNDICE G. FOTOGRAFIAS DA ATIVIDADE FINAL	107

INTRODUÇÃO

O projeto "Um Presente do Futuro" foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social (MEIS), na especialização de Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos (DCEA), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE-P.PORTO). Partindo de um contexto fortemente marcado pela sua história e impacto na comunidade portuense, desde a sua génese, a Associação de Promoção Social da População do Bairro do Aleixo (APSPBA) foi o espaço de concretização deste projeto de intervenção socioeducativa. Dadas as valências incorporadas na APSPBA, que realiza trabalho direto com crianças do Jardim de Infância (JI) e do Centro de Atividades de Tempos Livres (ATL), albergando ainda a vertente associativa e o impacto sócio-histórico de um trajeto de 50 anos, o projeto assumiu como finalidade o desenvolvimento pleno das crianças, através da sua participação ativa, visando o fortalecimento da identidade comunitária, sentimento de pertença e memória.

O nome do projeto surge de uma perspetiva temporal e simbólica, simultaneamente. Por um lado, remete para o modo como o presente da Associação se transformará em história e memória para o futuro. Por outro, evoca a ideia de "presente", enquanto "prenda" ou dádiva do legado construído pelas crianças de hoje para a história de amanhã, acontecendo aqui uma união entre a temporalidade e a simbologia.

Neste relatório, constituído por cinco grandes capítulos, em que se descreve e analisa o percurso partilhado e coconstruído deste projeto, o grande enfoque incide na valorização do modo como se quis concretizar a participação de todos/as os/as, principalmente das crianças, que tanto têm para dizer e tão bem o fazem.

Incorporando uma perspetiva utópica, transformadora e transformativa (Bertão & Timóteo, 2012), assente num entendimento das crianças como sujeitos sociais e coconstrutores da própria realidade (Barros *et al.*, 2024; Leonard, 2016; Moran-Ellis, 2013; Sarmiento, 2008), o projeto assume um posicionamento teórico-conceitual que, a partir de contributos de diversos autores/as, explora o envolvimento das crianças no espaço urbano, fazendo uma ponte para um envolvimento comunitário e associativo, na promoção de uma cidadania

ativa e na coconstrução do sentido de pertença, memória e identidade social (Barros *et al.*, 2024; Seixas & Fernandes-Jesus, 2023; Cardoso & Moreira, 2017; Barbosa *et al.*, 2023). Este quadro teórico-conceitual é apresentado num primeiro momento do relatório, sendo ainda explorados contributos em torno da socialização, educação não-formal e associativismo (Canário, 2006; Barbosa *et al.*, 2023; Elvas & Moniz, 2010; Coelho, 2008; CASEL, 2011), enquanto dimensões nucleares para o desenvolvimento de competências socioemocionais (SE).

O segundo capítulo do relatório apresenta o enquadramento metodológico do projeto, iniciando a abordagem aqui proposta por uma reflexão sobre projetos de educação e intervenção social (IES) e sobre a metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP). O ponto de partida é a apresentação de conceitos fundamentais para o entendimento desta metodologia no âmbito do projeto, o papel do/a educador/a, técnicas adotadas e avaliação participativa de projetos desta natureza. É neste capítulo que se sustenta metodologicamente a prática – que, no fundo, representa dar significado empírico a uma metodologia participada e coconstruída com e para a comunidade.

Seguidamente, surge o capítulo de caracterização e análise do contexto de desenvolvimento do projeto. Neste, explora-se a história e realidade da APSPBA, apontam-se os desafios atuais, identifica-se o grupo de participantes e faz-se uma síntese analítica e reflexiva das necessidades e potencialidades do contexto. Este capítulo é uma base crucial para os dois capítulos seguintes, que constituem o núcleo do relatório e descrevem, de forma analítica e crítica, a materialização do projeto, seu desenho e desenvolvimento.

O capítulo denominado “Desenho do projeto” (Capítulo 4) apresenta a finalidade, os objetivos gerais e específicos e as ações projetadas com os participantes. Passando para o Capítulo 5, relativo ao desenvolvimento do projeto, são descritas e analisadas com pormenor e com uma lente crítica todas as ações desenvolvidas e as estratégias adotadas, havendo simultaneamente uma avaliação permanente da prática de intervenção. O princípio da avaliação contínua foi garante da adaptabilidade e adequação das ações e estratégias, considerando as vontades, necessidades e potencialidades dos/as participantes e do próprio contexto. Neste sentido, dentro deste capítulo, e na tentativa de

sintetizar esta avaliação processual e contínua, é proposto um subcapítulo dedicado a este tópico, que procura aferir a relevância e implicações do projeto para o grupo participante e o contexto.

Importa referir que todos/as os/as participantes deste projeto o foram voluntariamente (Ap. B, p. 97). No que concerne à participação das crianças no projeto, os consentimentos informados, estando em causa, designadamente, o registo audiovisual de elementos de pesquisa, foram assinados pelos/as respetivos/as Encarregados/as de Educação (Ap. A, pp. 95-96). Ademais, apesar de o contexto de desenvolvimento do projeto ser aqui identificado, por razões relacionadas com o enquadramento institucional e investigativo a que o processo de trabalho esteve associado e com a própria exposição pública das suas atividades (ver *Nota Prévia; Anexo B, pp. 91-94*), o presente relatório garante em todos os momentos a confidencialidade da informação recolhida e o anonimato dos/as participantes.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO–CONCEPTUAL

A grande missão da educação e intervenção social passa por apoiar a transformação e a melhoria da vida das pessoas, num sentido lato e abrangente, desde logo, mas também de forma concreta e individual, uma vez que só melhorando a vida de cada pessoa se consegue verdadeiramente transformar a vida da comunidade, sempre com olhar e ação detalhada e personalizada: “cada relação de um homem com a realidade é, deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original. Não há modelo típico de resposta, senão tantas respostas diferentes quantos são os desafios” (Freire, 1979, p. 20). O projeto “Um Presente do Futuro” sustenta-se numa perspetiva teoricamente informada que preconiza que a participação das crianças em terreno associativo contribui para o seu desenvolvimento pleno e para construção de uma cidadania ativa, bem como de um sentimento de pertença e identidade.

Neste capítulo, é apresentada uma abordagem, em que o projeto se revê, que assenta no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e atores sociais (Sarmiento, 2008). Propõe-se uma reflexão sobre a participação efetiva da criança na vida urbana, comunitária e associativa, sem esquecer o princípio fundamental de “ser criança” (UN, 1989; Leonard, 2016; Moran–Ellis, 2013; Barros *et al.*, 2024; Barbosa *et al.*, 2023). A partir desta base, faz-se uma ponte com a emergência de práticas de promoção de uma cidadania ativa e de desenvolvimento de competências, por via de processos de educação não-formal no seio do espaço associativo (Canário, 2006; Elvas & Moniz, 2010). Assim, é possível compreender como estes eixos suportam o fortalecimento comunitário e o reconhecimento das pessoas – neste caso, de pessoas que são ainda crianças – enquanto sujeitos coprodutores de ação transformadora e transformativa (Timóteo & Bertão, 2012).

1.1. CRIANÇAS E ESPAÇO URBANO-COMUNITÁRIO: PARTICIPAÇÃO, PERTENÇA E COCONSTRUÇÃO COMUNITÁRIA

Tem vindo a acontecer uma mudança de paradigma no que diz respeito à apreciação da realidade da infância. Madeleine Leonard (2016) assume que as crianças eram vistas, em momentos anteriores, “como vítimas passivas da biologia e/ou da socialização” (p. 21); em boa medida impulsionada pela sociologia da infância e pelos chamados “estudos da criança”, em tempos mais recentes deu-se uma mudança de paradigma, passando-se para uma perspetiva da criança como ser social e ativo e com capacidades transformativas do mundo que a rodeia (Leonard, 2016; Moran-Ellis, 2013).

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) reforçou esta mudança de paradigma, consolidando o direito à participação, “ao propor que [as crianças] devem ter oportunidade para expressarem as suas perspetivas e que devem ser escutadas e consideradas em assuntos que lhes dizem respeito” (Barros *et al.*, 2024, p. 116). Contudo, esta participação não é clara e “tornou-se comum a apropriação do nome participação e participação das crianças para qualquer forma de ‘participação’” (Tomás, citado por Seixas e Fernandes-Jesus, 2023, p. 41), o que abre precedentes para uma invisibilização das desigualdades sociais e processos de exclusão (Seixas & Fernandes-Jesus, 2023).

Na vontade de contrariar esta tendência de invisibilização, a participação das crianças é considerada aqui através de uma lente que foca os contextos de educação e intervenção social, mas também a sua relação com o espaço urbano e comunitário e com o passado, dada a metodologia adotada e o espaço associativo em que decorreu o projeto, um contexto comunitário dotado de grande carga sócio-histórica.

O modelo de participação de Lundy conceptualiza o Direito das Crianças à Participação considerando quatro dimensões: *Espaço*, *Voz*, *Audiência* e *Influência* (Lundy e Welty e Lundy, citados por Barros *et al.*, 2024). Segundo as autoras, as quatro dimensões estão interrelacionadas, verificando-se uma sobreposição entre *Espaço* e *Voz*, bem como entre

Audiência e Influência. Na dimensão *Espaço*, é salientado como ter um espaço seguro e inclusivo, onde as crianças são encorajadas a partilhar a sua visão sobre o mundo e no qual sejam realmente auscultadas quanto aos temas que querem abordar, é um “requisito para a participação e envolvimento nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito e as afetam” (Barros *et al.*, 2024, p. 119). Complementarmente a esta dimensão, a dimensão da *Voz* implica o encorajamento e o apoio para as tais partilhas dos seus pontos de vista: utilizar a sua voz, “garantindo sempre o reconhecimento e valorização da sua competência, dignidade e responsabilidade” (Gallagher *et al.*, citados por Barros *et al.*, 2024, p. 120). No campo da *Audiência*, esta surge na sequência da *Voz* e volta-se para o facto de que não basta ouvir as crianças, é necessário que as suas perspetivas sejam realmente consideradas por quem tem poder efetivo nos processos de tomada de decisão (Barros *et al.*, 2024). Por fim, a dimensão da *Influência* das perspetivas das crianças passar por “comunicar-lhes o que foi feito com as informações recolhidas e em que medida tiveram impacto nas mudanças efetuadas” (Barros *et al.*, 2024, p. 121). Em contextos com crianças, como é o espaço da APSPBA, a influência das suas perspetivas deverá ser visível “nas tomadas de decisão que implicam o funcionamento do quotidiano do contexto, da definição de regras à resolução de conflitos e problemas, no desenho e desenvolvimento de projetos, ou na escolha de atividades e materiais a adquirir” (Correia *et al.*, e Shier, citados por Barros *et al.*, 2024, p. 121).

Numa sociedade fortemente marcada pelo individualismo e dissolução dos laços comunitários, pela “globalização e urbanização crescentes[que] têm vindo a fragilizar as estruturas comunitárias tradicionais” (Cardoso & Moreira, 2017, p. 102), é difícil evitar estas tendências fragmentárias e contrariar a sua reprodução, especialmente quando falamos de crianças, uma vez estas são vistas “numa perspetiva da sua dependência em relação aos adultos: à criança faltam meios próprios para se desenvolver e para se defender e, por isso, precisa de ser educada e protegida por quem detêm o poder, ou seja, o adulto” (Barbosa *et al.*, 2023, p. 19).

É inegável que o adulto tem um papel importante e preponderante na vida de uma criança e, quando falamos em projetos de educação e intervenção comunitária, é necessário que o/a interventor/a adulto/a crie oportunidades de expressão e promova contextos para o

diálogo e a participação das crianças, de modo a que haja uma valorização das suas perspectivas e, portanto, um reconhecimento e um suporte das crianças enquanto sujeitos sociais, porque elas são donas de conhecimento por si só e capazes de “formar e de expressar opiniões, de participar nos processos de tomada de decisão e de influenciar soluções para intervirem como parceiras no processo de mudança e na construção da democracia” (Penrose e Takaki, citados por Barros *et al.*, 2024, p. 116).

No âmbito do projeto “Um Presente do Futuro”, coconstruído com as crianças da APSPBA, houve justamente a procura deste reconhecimento e valorização das crianças enquanto protagonistas da ação, na sua relação com a Associação e o contexto educativo em que participam diariamente e na sua relação com a comunidade envolvente e o mundo. Acreditou-se que, através da escuta, do diálogo e da mediação, é possível desenvolver com as crianças “projetos educativos e de intervenção social nos quais as crianças são encaradas como coautoras da investigação-ação que se pretende participada e transformadora porque atende às suas experiências significativas, às suas características e às suas necessidades” (Barros *et al.*, 2024, p. 118). Este reconhecimento potencia o envolvimento em processos coletivos em que “poderão ser tomadas decisões participadas e coconstruídas” (Barros *et al.*, 2024, p. 117) e, conseqüentemente, materializa o que deve ser a participação infantil nas dinâmicas educativas, associativas e comunitárias.

Como acima se fez alusão, com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, “a participação das crianças passou a ser explicitamente considerada um direito fundamental e um aspeto basilar para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, de justiça social, de democracia e Estado de direito” (Barros *et al.*, 2024, p. 116), sendo um dos eixos do reconhecimento da sua cidadania ativa. No quadro de uma sociedade fragmentária e fragmentada, Barbosa, Ferro e Lopes (2023) refletem sobre como o estatuto de dependência e práticas securitárias têm posto em causa do direito da criança à cidade, para além de uma “crescente valorização do espaço privado em detrimento do espaço público” (p. 20), conduzindo a “progressivas restrições à liberdade e autonomia das crianças, especialmente nos usos dos espaços públicos e na exploração do espaço da cidade” (p. 20). Para além do reforço da dependência das crianças, impulsionada por perceções e sentimentos de insegurança, esta falta de aproveitamento,

reconhecimento e apropriação dos espaços públicos e da vida comunitária é suscitada pelo decréscimo do tempo liberto: o quotidiano das crianças é sobreocupado com atividades – elas ora estão na escola, ora estão no futebol, ora estão numa outra atividade pós-escolar, ora estão em todo o lado, menos a brincar e a brincar no seu espaço próximo, no seu bairro, na sua cidade. Cresce a aversão ao ócio e ao tempo livre e isso está expresso “de forma evidente na quantidade de tempo que as crianças passam em atividades programadas e em instituições fechadas” (Barbosa *et al.*, 2023, p. 25).

As crianças enfrentam assim, diariamente, “um horário de atividades extracurriculares e de lazer institucionalizado que não lhes deixa nenhum ou quase nenhum tempo livre para brincar, uma atividade que sabemos ser determinante no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional” (Barbosa *et al.*, 2023, p. 20). A valorização do tempo livre, do tempo para “vaguear” e pensar e conversar livremente, para brincar, tanto na APSPBA, quanto no bairro envolvente, foi um elemento central da estruturação deste projeto, como será aprofundado posteriormente. O que se quis foi favorecer uma disrupção desta lógica de “atividades programadas e em instituições fechadas” (Barbosa *et al.*, 2023, p. 25), procurando permitir a concretização plena do direito ao repouso, à participação em atividades do foro cultural e artístico, em atividades recreativas (UN, 1989). Com este trabalho e este projeto de educação e intervenção social, procurou-se a construção do necessário espaço para trabalhar a cidadania ativa destas crianças, em relação com a vida associativa e comunitária e o espaço urbano.

Recorrendo às ideias de Zeiher, citadas em Barbosa *et al.* (2023), vale a pena sublinhar que “a vida das crianças nas sociedades contemporâneas ocidentais está cada vez mais centrada em ‘ilhas’” (p. 24), ilhas essas “que pontuam a cidade e nas quais passam a maioria do seu tempo: a escola, (...), a casa (dos pais, dos avós, dos amigos), o ATL e outras instituições recreativas ou desportivas” (p. 24). Ao circularem frequente e continuamente entre estas “ilhas” de relação e sentido, as crianças nem sempre conhecem e reconhecem os contextos em que se movem, não têm tempo nem são apoiadas num processo de vinculação e aprendizagem que possa retirar desses contextos o tanto que eles podem ter para oferecer.

No caso concreto deste projeto, pareceu imprescindível dar a conhecer o espaço carregado de história que o JI e o ATL da APSPBA constituem. Como se verá mais à frente, a APSPBA tem uma relevância e uma história incontornável na cidade do Porto do período democrático. Esse património, nem sempre (re)conhecido, pode ser (e foi) ponto de partida e ferramenta para a promoção de formas de vinculação com o contexto, a comunidade e a cidade. O “ATL”, como as crianças lhe chamam (ou chamavam...), pode e deve funcionar aqui como mediador, para além de resposta social; e, dada a enorme carga sócio-histórica e relevância que esta instituição teve e tem na cidade do Porto, como contexto de aproximação a um espaço urbano que também é delas. Ademais, e aqui faz-se recurso às ideias de Silva & Sarmiento (2018), o trabalho institucionalizado “deve ser desenvolvido numa dinâmica lúdica e recreativa” (p. 49) e tendo “como objetivos a animação, a socialização de grupos e, acima de tudo, a satisfação da criança (...), [desenvolvendo] práticas que tenham por base a diversidade cultural e social, para que as experiências e competências das crianças sejam enriquecidas” (p. 49). O projeto “Um Presente do Futuro” assumiu o respetivo contexto de desenvolvimento e o trabalho institucionalizado como esse espaço de potencial geração de identidade e pertença relativamente ao espaço urbano-comunitário (Associação e cidade), convidando a pensar o contexto associativo e educativo institucional como contexto de educação não-formal e de promoção das aprendizagens diversas, incluindo da cidadania, bem para lá, portanto, de modelos “escolarizantes” ou “escolarizados”.

1.2. EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E ASSOCIATIVISMO: A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS DE SOCIALIZAÇÃO, APRENDIZAGEM, DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E PROMOÇÃO DE CIDADANIA

No ponto anterior, procurou-se uma contextualização e conceptualização geral da proposta subjacente a este projeto, focando atenções no modo como pode ser entendida e promovida a participação das crianças na relação com os seus contextos imediatos de vida, a Associação, a comunidade, a cidade. No ponto que agora se inicia, a visão estende-se para o entendimento dos espaços de resposta social e educativa em que as crianças diariamente participam como espaços de socialização e aprendizagem alargada, isto é, espaços de educação não-formal e de aprendizagem informal cruciais para o desenvolvimento das crianças, designadamente enquanto cidadãos do presente e do futuro.

Rui Canário (2006) nota que é “possível sustentar que o acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar” (p. 159); neste sentido, é legítimo dizer que “a maior parte daquilo que sabemos não foi aprendido na escola, sendo esta, na sua forma moderna, uma invenção histórica muito recente, pela qual passou uma parte ínfima da humanidade” (pp. 159-160). Nas brechas deixadas pela educação formal, hoje tão presente no quotidiano das crianças, cabe uma reflexão sobre a educação não-formal e como esta pode ser considerada enquanto espaço de “aprendizagem de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar” (p. 160), assumindo, portanto, um papel central enquanto espaço de socialização e de aprendizagem, em especial em razão do seu carácter marcado “pela flexibilidade de horários, programas e locais, (...) sem preocupações de certificação e pensados ‘à medida’ de públicos e situações singulares” (p. 161). A valorização e priorização de uma abordagem educativa não-formal, e o reconhecimento da aprendizagem informal muito diversificada que acontece nos espaços de socialização e na interação entre crianças e entre crianças e adultos, articula-se perfeitamente com a ideia de um projeto coconstruído e com a metodologia participativa

aqui seguida, que se pauta pelo reconhecimento da experiência e do saber empírico como dimensões estruturantes dos processos educativos, “colocando no centro da atividade educativa a pessoa que aprende, a sua experiência e ação sociais” (Canário, 2006, p. 163).

Aqui, é importante sublinhar que a educação escolar e não-escolar, ou a educação formal e não-formal, não são “inimigas”, contraditórias e/ou desconectadas. Canário (2006) entende-as como não sendo “mutuamente exclusivas, nem (...) separadas por fronteiras estanques” (p. 196). Aliás, neste contexto específico de projeto, a escola local e a Associação mantêm uma relação ativa e saudável, que facilita a relação de ambas as partes com as crianças (a questão que se pode colocar é se será simbiótica). Apesar do caráter associativo desta instituição, o facto é que ela funciona essencialmente como resposta socioeducativa, com as valências de ATL e JI para as crianças da comunidade.

A importância destas valências no dia-a-dia e atividade da Associação não invalida a consideração da sua história, património e natureza associativa e comunitária. O papel conferido à educação não-formal e ao reconhecimento e valorização das aprendizagens informais, feitas pela brincadeira, pelos jogos, pelas conversas, alarga o espectro de ações educativas e sociais que um contexto como este pode assumir. Fomentar por essa via outras competências, designadamente competências relacionais e de participação, envolvendo direta e ativamente as crianças, tornou-se crucial, ao mesmo tempo que se valorizava a existência e resistência deste caráter associativo do contexto. Assumindo que, inevitavelmente, as famílias têm o mais das vezes de assegurar o acolhimento institucional das crianças após a escola, caberá à intervenção socioeducativa ajudar a repensar contextos como este. Um ATL e/ou um JI inserido numa dinâmica associativa, tal como acontece aqui, pode constituir-se como contexto privilegiado para trabalhar aquelas competências, ao mesmo tempo que se ajuda a potenciar o sentido de pertença e a fortalecer o tecido comunitário, integrando dimensões culturais e socioeducativas e assumindo história e a memória como fundamentos para a construção da identidade social (Pollak, 1992), dessa forma contribuindo para potenciar o desenvolvimento individual das crianças.

Desde abril de 1974, Portugal dispõe “de um património muito rico e diversificado de experiências educativas ligadas à intervenção e ao desenvolvimento locais” (Canário, 2006, p. 190). Um dos contributos da investigação no campo das ciências sociais e educacionais, e especificamente da sociologia da educação, foi a contribuição para a exploração de “novas formas de educação e de novos contextos de aprendizagem que não se confinam à escola tradicional” (Afonso, citado por Canário, 2006, p. 190). Remontando ao período pós-revolucionário, sabe-se que foi durante a sua vigência, tão marcante na história portuguesa contemporânea, que o movimento associativo popular mais se desenvolveu, a par com os novos movimentos sociais e urbanos. Desse período, em que as dinâmicas sociais, comunitárias e associativas se projetaram como “um indicador de democratização e maior participação na sociedade civil” (Coelho, 2008, p. 5), ficou um lastro muito forte de vivências, experiências e aprendizagens.

Apesar das grandes transformações que tem vindo a observar, a mais relevante das quais é o declínio do seu peso tal como o conhecemos nos primeiros anos da vigência da democracia, o movimento associativo desempenha um papel de incentivo a “um maior sentimento de identificação e uma maior autoconfiança, facilita as relações sociais, combate a solidão e o anonimato, contribuindo para o aumento da qualidade de vida e bem-estar individual” (Elvas & Moniz, 2010, p. 452). Num quadro associativo, “o sentimento de comunidade transcende o individualismo e mantém-se na interdependência do relacionamento com os outros e nas expectativas que temos deles” (Pretty, Andrewes, & Collet, citados por Elvas & Moniz, 2010, p. 452).

Esta é uma marca e uma mensagem muito importante, ainda hoje, independentemente das mudanças observadas, e inspira o foco na participação das crianças: através do associativismo, pode gerar-se, para elas como para os adultos, um maior sentido de comunidade, que se traduz, a nível individual, por “níveis mais elevados de bem-estar, qualidade e satisfação de vida; sentido de justiça e capital social; menor solidão e isolamento” (Elvas & Moniz, 2010, p.451); e, numa esfera mais local e contextualizada, por uma “maior colaboração e força comunitária, mobilização e participação em torno da mudança” (Elvas & Moniz, 2010, p. 452). Se um projeto de educação e intervenção social com enfoque na participação comunitária procura um “contributo efectivo nas decisões

com impacto na mudança social” (Elvas & Moniz, 2010, p. 452), há uma perfeita triangulação entre associativismo, intervenção social e a participação das crianças na promoção do seu pleno desenvolvimento.

Com suporte na educação não-formal e na aprendizagem ocorrida na socialização e interação quotidianas, o desenvolvimento pleno das crianças significa também a capacidade de promoção e desenvolvimento das competências socioemocionais. As competências socioemocionais, tal como abordadas e sistematizadas pela *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, integram cinco domínios: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências sociais/relacionais e tomada de decisão (CASEL, 2011). A autoconsciência volta-se para a capacidade de reconhecer as emoções, pensamentos e valores pessoais, assim como compreender o impacto que estes têm no seu comportamento. A autorregulação reflete-se na capacidade de gerir emoções e comportamentos, visando o autocontrolo e a persistência perante situações adversas. A consciência social visa o reconhecimento do outro, demonstrando empatia e respeito face às diferenças contextuais, culturais e pessoais. Ainda que relacionado com as competências anteriores, as competências sociais/relacionais visam a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis entre pares, relações essas baseadas na cooperação, empatia, respeito, comunicação e resolução de conflitos. Por fim, a tomada de decisão responsável é a aptidão de fazer escolhas informadas e apropriadas, visando o bem-estar próprio e coletivo (CASEL, 2011; Silva, 2022). Estas competências, trabalhadas de forma integrada pelas atividades quotidianas coconstruídas a partir das realidades e vontades das crianças, contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos, a partir, designadamente, “de uma vida associativa intensa” (Coelho, 2008, p. 6), como se quis concretizar no projeto “Um Presente do Futuro”.

2. POSICIONAMENTO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o posicionamento metodológico orientador da intervenção concebida e desenvolvida no âmbito do projeto “Um Presente no Futuro”. Inicia-se com uma reflexão sobre a natureza e propósitos fundamentais dos projetos de educação e intervenção social, para analisar depois as especificidades da investigação-ação participativa, enquanto horizonte de referência metodológica do projeto, bem como o papel do/a interventor/a no desenho e desenvolvimento do mesmo. Depois ainda, abordam-se as técnicas mobilizadas para a construção de conhecimento acerca da realidade contextual em que se desenvolveu o projeto, culminando o capítulo na reflexão sobre avaliação de projeto.

2.1. EDUCAÇÃO SOCIAL, INTERVENÇÃO SOCIOCOMUNITÁRIA E DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS SOCIAIS E EDUCATIVOS

Apesar da diversidade conceptual da Educação Social, é evidente que esta ganhou terreno dada a necessidade de resposta aos problemas da sociedade contemporânea, rompendo com uma visão assistencialista e tradicional de intervenção com as comunidades, “e tendo por base a visão do ser humano como capaz de se olhar e olhar o mundo de forma crítica e informada e capaz de intervir, num quadro de valores necessariamente inteligíveis e conscientes” (Timóteo & Bertão, 2012, p.16). No âmbito do projeto “Um Presente no Futuro”, a Educação Social é assumida como materialização de um compromisso educativo que, tal como sugerem Timóteo e Bertão (2012), integra ações orientadas para o desenvolvimento pleno das crianças enquanto protagonistas da intervenção, por um lado, e constitui uma ação transformadora a nível estrutural, por outro. As mesmas autoras referem ainda que a Educação Social constitui uma caminhada para a “aquisição e desenvolvimento de competências sociais” (p.15), base para a construção de processos de mudança pessoal e interpessoal. Tal como mencionado acima, vivemos hoje (mais do que nunca) numa sociedade fortemente marcada pelo individualismo e a dissolução dos laços comunitários,

fenómenos que fragilizam as estruturas comunitárias tradicionais. Além disso, persistem e acentuam-se as desigualdades, estando as pessoas em situação de vulnerabilidade económica e social em especial risco, pela proliferação de relações e discursos que evidenciam, perpetuam e intensificam as injustiças sociais (Cardoso e Moreira, 2017; Vieira, 2015).

Neste sentido, a Educação Social e a intervenção sociocomunitária veem-se ligadas por este objetivo de resposta às necessidades coletivas, enquanto potenciam os recursos existentes em cada contexto. Aplicada ao presente projeto, a lente utilizada de intervenção e educação social traduz-se na construção de relações, lógicas dialógicas e de escuta ativa, e na coconstrução de caminhos orientados para a mudança – mudança para a APSPBA e para as pessoas que lhe dão significado. Neste trabalho para a mudança, é essencial o reconhecimento e valorização do espaço, da cultura e da história do contexto, por outras palavras, “tomar em consideração, de forma crítica, a história da comunidade, suas tradições, sofrimentos e realizações, identificar as linhas de força das culturas em presença” (Lima, 2003, p. 309).

Os projetos de cariz social e educativo surgem como instrumentos privilegiados na materialização do que é a intervenção sociocomunitária e na concretização de um trabalho que visa a mudança social. Monteiro (2019), reforçando as perspetivas de outros/as autores/as, salienta como os projetos sociais e educativos devem orientar-se no sentido da ação e da reflexão, alicerçando-se na participação e na dimensão colaborativa, que permite promover a resolução dos problemas, com base em tomadas de decisão pessoais e coletivas sustentadas na vida, recursos e necessidades da comunidade.

Metodologicamente, projetos desta natureza têm ritmos próprios e integram etapas, ainda que mutáveis e maleáveis, que permitam conhecer e caracterizar adequadamente a realidade do contexto de intervenção e depois avançar para a coconstrução e desenho da finalidade do projeto, com os respetivos objetivos gerais e específicos, as ações e a avaliação do mesmo.

Serrano (2008) apresenta o diagnóstico, ou seja, a fase de caracterização do contexto, como uma “fase de vital importância para a elaboração de projetos” (p. 29), uma vez que

“permite localizar os principais problemas. Dá a conhecer as suas causas de fundo e oferece vias de acção para a sua resolução gradual. O objetivo do diagnóstico é o conhecimento da realidade” (p. 29). Presume-se, aqui, “o envolvimento oportuno daqueles que serão os beneficiários da ação” (Cembranos *et al.*, 2001, p. 67), trazendo significado e sentido à ação e ao próprio projeto, e para as pessoas poderem senti-lo como realmente seu. Este diagnóstico, que na abordagem de Menezes (2007) corresponde à fase de “Proceder à análise do contexto e avaliação de ‘necessidades’”, manifestando, portanto, “a discrepância entre o estado atual e o estado desejável” (p. 67), facilita a hierarquização de prioridades, ainda que subjetiva, e a evolução do projeto. Além da identificação de necessidades, o diagnóstico revela-se essencial para a identificação de recursos e potencialidades do contexto e comunidade, e torna-se essencial para as fases seguintes. Naturalmente, como bem refere Menezes (2007), “os projectos de intervenção devem ser teoricamente baseados, e não construídos a partir de vagas noções sobre o desenvolvimento humano e o funcionamento comunitário” (p. 72), daí o importante papel do/a interventor/a, que deve partir para estes processos adequadamente munido de recursos teóricos e conceptuais.

A educação e intervenção social, como ação envolvente, transformadora e transformativa (Timóteo & Bertão, 2012), não é possível sem um trabalho com e para as pessoas. É neste quadro de igualdade, capacitação e reflexão conjunta que se inscreve o projeto, assumindo-se, neste caso, como uma proposta de intervenção com crianças portuenses que alia a educação social e a intervenção comunitária à memória coletiva, ao associativismo e à relação com o espaço, ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à promoção da cidadania e da igualdade. Sumariando, “é necessário que seja o projeto a interpelar-nos, que seja ele a marcar o seu próprio ritmo, exigindo uma resposta singularizada ao modo como se nos apresenta. É preciso que o projeto comunique; e é necessário que lhe correspondamos” (Monteiro, 2012, p. 165).

2.2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA E O PAPEL DO/A INTERVENTOR/A

Em projetos de educação e intervenção social, dada a complexidade sociológica dos contextos, importa privilegiar metodologias qualitativas e participadas. A abordagem qualitativa e propiciadora da participação ativa das pessoas distingue-se por um caráter mais subjetivo (Amado, 2014), voltado para as experiências e para a auscultação das percepções e conhecimentos dos atores sobre o próprio contexto, a sua própria realidade. Esta abordagem é a base para uma construção de conhecimento que fundamenta adequadamente uma aproximação participativa e transformativa à realidade. Lima (2003) sublinha como a investigação participativa, “corresponde a um modo de procurar entender o mundo para nele melhor se viver” (p. 306); e acrescenta: “trata-se de reconhecer e reforçar o que se tem produzido no sentido de um mundo equilibrado e tentar que recursos e instrumentos suscetíveis de aplicação vária possam ter um uso consentâneo com as finalidades já expressas” (p. 306).

A investigação-ação participativa (IAP) constitui neste projeto o horizonte metodológico almejado, com o seu foco na articulação de produção coletiva de conhecimento e ação com a transformação social (Lima, 2003; Monteiro, 2019). Lima (2003) reflete em como esta ação deve ser executada de forma democrática e o menos hierarquizada possível, “informada e informadora, e responsabilizante, que se vai realizando com a preocupação de conhecer sempre melhor” (p. 330). Dado o caráter participado e participante desta metodologia e, ainda, no que é a definição de trabalho de projeto visando a transformação desejada e associada à ação, ela quer-se “negociada, partilhada num coletivo a partir de problemas concretos” (Monteiro, 2019, p. 66). Corroborando as ideias de Monteiro (2019), sublinha-se que “um projeto transformador não se faz em torno de um conjunto de atividades frenéticas, ao sabor de um estipulado caderno de encargos, por sua vez avaliado consoante o cumprimento do plano e do número de respostas estipuladas previamente como positivas” (p. 69); trazer esta concepção é essencial, uma vez que, sendo a construção deste projeto feita com crianças, pode haver especial tendência para assumirmos uma

posição egocêntrica (e adultocêntrica) de que sabemos o que “elas precisam” e o que “têm que fazer”.

Lima (2003) apresenta quatro princípios orientadores da IAP, que enquadram o presente projeto: o princípio organizacional, o princípio da criação, o princípio do posicionamento e o princípio da estratégia. Relativamente ao princípio organizacional, este rege-se pela ideia de que “não há especialistas do saber agindo sobre os leigos ignorantes, mas que todos os implicados vão cooperativamente construindo o conhecimento pertinente e necessário” (Lima, 2003, p. 319), corroborando a vertente participativa da metodologia. O princípio da criação significa a ideia de que é necessário criar as condições de participação para que os participantes se sintam valorizados e possam “reconhecer o dever e o direito de contribuir” (Lima, 2003, p. 320) para um projeto que é e que se quer seu. O princípio do posicionamento volta-se para a posição do/a investigador/a, que tem um “triplo compromisso” (Lima, 2003, p. 320), desde a prática científica eticamente conduzida, à postura cívica responsável que assume envolvimento pessoal, passando pela promoção da emancipação da comunidade. Por fim, o princípio da estratégia, que assume o mote de que “nada é tomado como garantido ou definitivo” (Lima, 2003, p. 320), significando que todas as situações da comunidade são prioridade em projeto, todas as necessidades da comunidade são sempre “abertas à análise, questionamento e eventual reformulação do seu sentido” (Lima, 2003, p. 320), tendo em vista a finalidade do projeto.

Neste quadro, os/as educadores/as e interventores/as possuem um papel central e devem assumir a sua responsabilidade e capacidade de ação e mediação. A necessidade de mediação de conflitos é transversal em todas as instituições, contextos e comunidades em que possamos trabalhar. A adequação do nosso comportamento face às comunidades com que vamos interagir exige uma compreensão prática de que há uma distinção clara, abordada por Menezes (2007), entre trazer uma intervenção à comunidade e construir uma intervenção *para* e *com* a comunidade. A importância de uma análise coconstruída do contexto político, social, económico e histórico da comunidade é um ponto a sublinhar e defender pelo/a educador/a. E até mesmo a análise do que o próprio Estado entende e quer fazer quando atua ou menciona ações dirigidas às comunidades deve ser tida em conta e é algo que deve estar no horizonte de reflexão e ação do/a educador/a (Menezes, 2007)

Estes fatores e responsabilidades, entre vários outros, diferenciam e destacam um/a educador/a.

O posicionamento do/a educador/a na IAP orienta-se para a produção colaborativa, coconstruída, democrática e libertadora de conhecimento, sempre alicerçada no diálogo (Lima, 2003); o propósito é “dissolver barreiras simbólicas, nomeadamente através de uma indistinção entre investigador/a e realidade a investigar, o que só se torna possível com uma sincera circulação dialógica – a conversa tem o poder de desarrumar hierarquias, bastando para isso assumir a sua definição relacional” (Monteiro, 2012, p. 174).

Isto não significa deixar de assumir a necessidade e a importância dos saberes teóricos para a aplicação da prática, para dar significado à ação e saber, conscientemente, como intervir na comunidade. Freire (2001) realça a “exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática ativismo” (Freire, 2001, p. 13). Contudo, e não negando “a importância do investigador formalmente credenciado” (Lima, 2003, p. 323), este “só se legitima metodologicamente se for capaz de favorecer uma real co-autoria” (*idem*). O diálogo e a comunicação são os propulsores para “criar condições para que os sujeitos sejam construtores do seu processo de perfectibilidade e agentes de transcendência do estado das coisas”, uma vez que “ser dialógico é pronunciar o mundo, é ser capaz de problematizar a realidade e agir de forma a transformá-la” (Mendes, 2024, p. 140).

O desenlace adequado da ação e do trabalho de projeto que o/a o educador/a dinamiza acontece quando ele/ela consegue assumir “um papel menos importante na vida do sistema” (Minuchin, citado por Serrão, 2016, p. 84), isto é, a intervenção consegue ser tão significativa, transformadora e transformativa que a sua presença deixa de ser crucial para a continuidade dos objetivos do projeto, que prosseguem por si só. Assim, atinge-se o momento em que a relação entre o/a interventor/a e as comunidades é de facto ativa e criadora de sentido (Amado & Vieira, 2014), o ponto em que “ambos entram numa relação de diálogo, de interlocutores que cruzam entre si diversos pontos de vista, que aprendem mutuamente e constroem conhecimento em conjunto” (Amado & Vieira, 2014, p. 370), contribuindo para a transformação efetiva.

2.3. TÉCNICAS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS MOBILIZADAS

No ponto anterior, foi focada a importância do processo de coconstrução de conhecimento, tanto numa ótica mais genérica, quanto numa ótica de valorização das subjetividades em copresença. A concretização do horizonte da IAP impõe um esforço significativo de recolha de informação sobre a realidade, e de análise crítica da mesma, pois sem ela não é possível almejar a produção de um conhecimento efetivamente transformador. Monteiro (2019) refere que a IAP “alberga um enorme campo de possibilidades quanto a métodos e técnicas, cuja validade é determinada pela adequação aos atores e aos contextos” (p. 66). Estas técnicas abarcam muito mais do que a sua simples aplicação, elas “têm atrás de si toda uma visão do mundo, dos sujeitos humanos e da ciência, que influencia a escolha e está presente na aplicação de qualquer técnica ou procedimento” (Amado, 2014, p. 205).

Como suporte à recolha e análise da informação necessária à concretização sustentada de uma abordagem baseada na IAP, o projeto “Um Presente no Futuro” mobilizou as técnicas da recolha e análise documental e da observação participante, com elaboração de diário de bordo, bem como as conversas intencionais com os atores sociais do contexto.

A recolha e análise documental constituiu-se como técnica central no âmbito do projeto; enquanto “pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 373), ela permitiu complementar o conhecimento da realidade decorrente na presença e observação do contexto. É evidente que, em vários momentos, esta análise documental foi feita conjuntamente com as outras técnicas, mas nunca deixou de assumir um elemento primordial no projeto. A mobilização desta técnica revelou-se particularmente pertinente porque a APSPBA transporta e incorpora uma forte carga sócio-histórica inerente à sua identidade. A Associação detém, aliás, um rico espólio de documentos, fotografias e outros materiais que foi preciso consultar e conhecer aprofundadamente. Assim, para um maior entendimento do contexto e para uma futura triangulação metodológica informada dos dados (Quivy & Compenhoudt, 2005), foram analisadas: (1) notícias e documentos sobre o Bairro do Aleixo, território de

origem da APSPBA; (2) documentos estruturantes na história da APSPBA; (3) fotografias e outros elementos iconográficos presentes no arquivo da APSPBA e referentes ao seu passado de cinquenta anos; (4) documentos sobre o funcionamento e valências passadas e presentes da APSPBA.

A observação participante foi uma técnica privilegiada na recolha de informação no contexto do projeto. Aliás, sem esta técnica, não seria possível trabalhar outras técnicas e, conseqüentemente, avançar com o próprio desenho e desenvolvimento do projeto. A técnica de observação participante permitiu um contacto direto e contínuo com a realidade vivida pelas crianças e pela equipa técnica da Associação, ao permitir concretizar a “necessidade de ‘tomar o papel do outro’, ou (...) de participar na vida do observado” (Amado & Campos da Silva, 2014, p. 150). A observação participante é uma “imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e pensamento” (Hamel, citado por Amado & Campos da Silva, 2014, p. 151), tendo como princípio a manutenção, pelo/a interventor/a, de “algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (Amado & Campos da Silva, 2014, p. 153).

Assim, este método possibilitou tanto o registo de comportamentos, interações e rotinas da Associação, quanto uma compreensão da dinâmica, significados e experiências das crianças, e de como estas se apropriam do espaço comunitário. Para apoiar e dar corpo aos elementos emanados desta observação, constituiu-se um diário de bordo, que acompanhou os nove meses de projeto, funcionando como um instrumento de registo do observado, mas também de análise e reflexão crítica. A observação começou por ser menos ativa e foi-se tornando gradualmente mais participante, visando e promovendo vínculos de confiança, relação e proximidade com a comunidade associativa e, em especial, com as crianças. Com o tempo, o projeto concretizou uma abordagem de observação verdadeiramente participante-participada-participativa.

Ainda dentro desta perspetiva participante e participada do trabalho de terreno, as conversas intencionais assumiram um papel essencial, pela importância que conferiram ao diálogo e participação e pelo que conseguiram enquanto forma de envolvimento das

pessoas e de recolha de informação relevante. Realiza-se nas conversas intencionais “a educação pelo diálogo, também chamada de educação pela conversa, [que] visa, através da prática do diálogo, (...) vivenciar o diálogo como fonte de uma prática educativa capaz de gerar consciência, libertação e emancipação” (Mendes, 2024, p. 141). É esta a grande diferença destas conversas intencionais face a um simples “falar” – a intencionalidade pedagógica e transformadora, respeitando sempre as vontades e interesses das crianças e de outros participantes, em especial da equipa técnica, “respeitando a cultura e a identidade individual e coletiva” (Mendes, 2024, p. 145). No âmbito do projeto, estas conversas decorreram em diferentes contextos, ainda que delimitados pela área da Associação ou de intervenção da Associação (por exemplo, no caminho com as crianças até ao parque do bairro), propiciando uma maior autenticidade, liberdade e espontaneidade às partilhas. Emergiram assim narrativas significativas sobre as perceções do espaço urbano-associativo, a memória e história associativa e comunitária, e as vivências pessoais e coletivas.

Dado que a maior parte dos participantes foi composta por crianças, estas conversas intencionais ganharam formas, caminhos, vidas diferentes. É possível até fazer uma ponte com outras técnicas de pesquisa igualmente qualitativas e participativas, mas que “(ainda) se mantêm nas margens das abordagens dominantes”, e que são “influenciadas pelos princípios de educação popular e da educação não-formal” (Barbosa, 2019, p. 160), como as *walking interviews*. Concretamente, no projeto “Um Presente do Futuro”, muitas vezes as crianças mantinham estas conversas informais inicialmente abordadas enquanto me mostravam o espaço associativo, na lógica de dar a conhecer, por exemplo, o sítio em que mais gostavam de brincar, onde é que moravam os avós, o que gostariam de mudar na Associação e no espaço circundante, e até sugerindo atividades lúdico-pedagógicas que incentivassem este espírito exploratório, permitindo “recolher dados ricos, diversificados, multissensoriais e contextualizados” (Barbosa, 2019, p. 161).

2.4. AVALIAÇÃO CONTÍNUA E PARTICIPADA

A avaliação em projetos de intervenção socioeducativa deve assumir uma abordagem disruptiva face ao modelo tradicional de avaliação. Algumas desvantagens do modelo tradicional, tal como identificadas por Stufflebeam e Shinkfield (1995), e que se procurou contornar no presente projeto, residem no facto de aquele modelo “desconsidera[r] a validade do conteúdo a favor da fiabilidade das diferenças individuais” (p. 184), “destaca[ndo] os conhecimentos e aptidões que podem ser facilmente avaliados através de testes de papel e lápis” (p. 184) e “imp[ondo] metas inatingíveis num contexto educativo que são prejudiciais para os objetivos da avaliação” (p. 184).

Gradualmente, o que se observa é a transição para “modelos de avaliação que se tornam compatíveis com os princípios de uma metodologia de intervenção social privilegiadora de uma lógica de Investigação-Ação” (Monteiro, 1996, p. 143). Uma avaliação participada e participativa configura-se num processo contínuo e dinâmico, permitindo aferir a eficácia das ações desenvolvidas, mas principalmente repensar e ajustar, ao longo do processo, os objetivos e as estratégias adotadas ao contexto, ou seja, como refere Cembranos *et al.* (2001), ter capacidade de resposta, flexibilidade metodológica e sensibilidade social. Assim, a intervenção avaliativa passa por, primeiramente, uma necessidade de “receber feedback sobre as intervenções e os programas levados a cabo, de forma a melhorar e transformar” (Cembranos *et al.*, 2001, p. 192), mas também por assumir “uma responsabilidade social e política” (Cembranos *et al.*, 2001, p. 192). Quando se trata de projetos orientados pela IAP, em que todos/as somos sujeitos/as de investigação, todos/as somos também autores/as e avaliadores/as do projeto, para que essa avaliação “tenha como papel principal a aprendizagem e melhoria, [para] que seja (...) formativa, participativa, consistente e interligada com o processo metodológico adotado” (Cembranos *et al.*, 2001, p. 192).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, a própria avaliação assumiu um processo de coconstrução permanente. Com a equipa técnica da APSPBA, a dimensão avaliativa passou essencialmente por momentos regulares de diálogo e reflexão, permitindo a discussão dos objetivos, das ações e das respetivas atividades ao longo de toda a duração do projeto. Estes momentos dialógicos permitem demonstrar como na prática é possível adotar uma

flexibilidade metodológica e adaptar a resposta às sinergias do contexto, valorizando o conhecimento situado da equipa, a experiência quotidiana e a ação profissional realizada junto das crianças.

Com as crianças, a avaliação adotou a mesma lógica, e foi integrada no próprio desenrolar das ações, mobilizando momentos de diálogo e reflexão conjunta visando a participação ativa das crianças para a adaptação dos objetivos, estratégias e ações do projeto. Desde passeios de conversa, registos artísticos e devoluções orais e/ou escritas, possibilitou-se a expressão das suas perspetivas de forma participada e participativa, mas, essencialmente, possibilitou-se o entendimento da real influência da sua participação no projeto. Estes momentos assumem especial importância quando refletimos no papel do/a educador/a, uma vez que “os adultos deverão reportar-lhes qual a decisão tomada, como é que a sua opinião foi considerada e quais as razões que levaram a esse resultado” (Lundy, citado por Barros *et al.*, 2024, p. 121), atribuindo significado real e materializando a lógica do projeto coconstruído.

Neste sentido, a avaliação não desempenhou um papel pontual na fase final do projeto, para aferir exclusivamente os resultados, mas procurou estar presente ao longo do projeto, adotando um carácter fluido, num processo partilhado de monitorização e tomada de decisão, como se procurará descrever com maior detalhe à frente neste relatório.

3. CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO

A caracterização e análise do contexto visa “examinar a realidade, estudar as pessoas, o meio envolvente, as características e as circunstâncias que incidirão no desenvolvimento do projeto” (Serrano, 2008, p. 29); ela constitui um momento inicial e essencial para o processo investigativo e interventivo. Contudo, este processo investigativo, e todo o projeto em si, só ganha real significado se tiver a componente participativa e participada do mesmo. É necessário assegurar que, num projeto de IAP, e, particularmente, nesta etapa, todos/as os/as sujeitos/as são incluídos/as no processo de intervenção e são simultaneamente coprodutores/as e recetores/as de conhecimento conjunto, priorizando a comunicação horizontal e simétrica, visando objetivos também comuns (Bataille, 1981). Este sentido participado é essencial para a valorização do “conhecimento local e emancipatório, pelo que as pessoas são envolvidas no processo de conhecimento e transformação e no seu próprio desenvolvimento” (Santos & Bertão, 2020, p. 9); só a partir da “situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo” (Freire, 1996, p. 91), conseguimos organizar a ação. Neste capítulo, é apresentada uma caracterização da APSPBA e dos/as atores do projeto, assim como a identificação coletiva de desafios à atuação e transformação do contexto.

3.1. A ASSOCIAÇÃO DE PROMOÇÃO SOCIAL DA POPULAÇÃO DO BAIRRO DO ALEIXO

A Comissão de Moradores do Bairro do Aleixo, fundada em 1975, nasceu da necessidade de resposta relativamente às questões de direito à habitação no Bairro. O Bairro do Aleixo, nascido na década de 1970, surgiu como uma resposta habitacional para realojar as famílias provenientes da Ribeira-Barredo, no centro do Porto, numa altura em que se projetava a renovação desta área. Contudo, em meados dos anos 1970, depois já do 25 de Abril de 1974, os rumores de que as casas, ainda em construção, poderiam ser ocupadas e/ou atribuídas a terceiros, gerou preocupação, por haver a perceção de que poderia ser posto em causa o processo de realojamento previsto. É neste contexto de grande instabilidade, incerteza e

anseio por melhores condições habitacionais que ocorre a ocupação da segunda torre do Aleixo. Salienta-se aqui que estávamos num período revolucionário pós-25 de Abril, em que este tipo de movimentações acontecia frequentemente. Seguiram-se momentos de grande tensão e uma grande ação coletiva por parte dos/as moradores/as. Neste contexto de luta e resistência, emerge a Comissão de Moradores do Bairro do Aleixo como uma estrutura de dinamização associativa e comunitária e de apoio à população do Bairro (ver, sobre este caso, Queirós, 2019, e também Queirós, 2015).

Da ação desta Comissão resultaram marcos importantíssimos para o Bairro, como a instalação da escola do 1.º ciclo do ensino básico, a criação de salas de convívio, Jardim Infantil, Centro de Animação Infantil e até um Centro de Convívio para a 3.ª idade. A Comissão trabalhou como mediadora entre a comunidade e os atores sociais e institucionais, mas também como um espaço que fomentou a pertença e a identidade coletiva de quem para ali fora viver.

Para além dos detalhes específicos que explicam a sua origem, a Comissão do Aleixo integra-se num amplo movimento observável na cidade do Porto e no país após o 25 de Abril de 1974, que resultou no desenvolvimento de um relevante tecido institucional direcionado para a organização e mobilização de bairros camarários e outros contextos residenciais. Em 1981, a Comissão passa a Associação – a Associação de Promoção Social da População do Bairro do Aleixo (APSPBA). Como nota Vilaça (1991), as comissões e as associações de moradores proliferam neste período, “reivindicando melhor habitação, novos bairros, infraestruturas, creches e infantários, saneamento básico, antecipando certas soluções através, por exemplo, da vaga de ocupações de casas” (p. 62); esta Comissão, depois Associação, é um exemplo empírico e evidente destes movimentos emergentes na época.

Porém, o Bairro do Aleixo, para além de ser um bairro social portuense com uma dimensão bastante significativa e com características muito próprias (construção em altura, com cinco torres de treze pisos), tornou-se, com o tempo, um bairro política, social e mediaticamente caracterizado como o principal “bairro problema”, associado a uma realidade física e socialmente degradada, pobre e com problemas de (toxico)dependências

e criminalidade (Queirós, 2019; ver Nota Prévia). A prevalência deste tipo de problemáticas e a marginalização e estigmatização de que o Bairro começou a ser alvo levaram a alterações no foco da Associação, que viu o seu trabalho expandido para outras áreas de intervenção, ainda que muitas vezes informalmente. Para além da intervenção socioeducativa com crianças e com pessoas mais velhas, passaram a realizar-se iniciativas e projetos locais de combate à pobreza, prevenção de dependências, promoção da qualificação e inserção profissional da população, entre outros. Os anos 1990 e 2000 foram de grande dinâmica e ação desta Associação, num quadro frequente de dificuldades financeiras e inconsistência de políticas e projetos direcionados para o Bairro.

No final da primeira década do século XXI, a demolição do Bairro foi dada como “inevitável” pela Câmara Municipal, pela sua suposta irrecuperabilidade física e social; em 2011, foi demolida a 5.ª torre, dando-se início ao processo de eliminação física dos edifícios. Dada o cenário de demolição, a Associação teve de mobilizar-se e pensar em alternativas para a continuidade da sua existência e ação, assegurando também os postos de trabalho de quem lá exercia a sua profissão.

A história da APSPBA é intrínseca ao percurso histórico e social do Bairro do Aleixo. Surge então a questão de como é que uma associação de bairro resiste sem que este exista. Progressivamente, entre o ano de 2011, e até 2019, a APSPBA começou a reorganizar a sua estrutura e atividade, transferindo as valências e instalações para um espaço junto ao vizinho Bairro das Condominhas (a partir de 2013). Neste espaço, que é agora a sede da Associação, mantiveram-se as valências de Jardim de Infância (JI) e de Atividades de Tempos Livres (ATL), perdendo-se a valência de Centro de Convívio da 3.ª idade.

O JI é uma valência destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo assim uma resposta social e educativa destinada à primeira infância. É uma valência formal da APSPBA, uma “escola” para as crianças desta faixa etária. No ano de desenvolvimento do projeto, frequentavam esta valência cerca de 20 crianças, numa sala com crianças de 3 a 5 anos de idade. A equipa técnica desta valência é constituída por uma Educadora de Infância e duas Auxiliares de Ação Educativa. O seu trabalho visa o desenvolvimento cognitivo, motor, social e emocional das crianças. As atividades

realizadas, a partir das observações feitas e conversas intencionais, passam pelo conjunto de atividades típicas deste nível de ensino, com relevância para as atividades e jogos didáticos, o desenho, a pintura, a ginástica, o canto, a dança e outras expressões.

Relativamente ao ATL, ele assume um papel complementar e extensivo ao contexto escolar, proporcionando momentos de realização dos trabalhos de casa e estudo, mas sendo também um espaço para as crianças brincarem, fazerem jogos e realizarem pequenas atividades de expressão física e artística, promovidas pelas profissionais. No ano de desenvolvimento do projeto, o ATL contava com cerca de 40 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos de idade. Esta valência é assegurada formalmente, para além da direção técnica, por duas Auxiliares de Ação Educativa, a que se junta uma ex-auxiliar da APSPBA que ali desenvolve atividade voluntariamente. Além disso, recebem uma psicóloga que trabalha com as crianças que foram sinalizadas para participação num projeto financiado (PROINFÂNCIA).

Olhando para as valências da APSPBA com uma lente socioeducativa e de ligação com o projeto, verifica-se que o JI desempenha um papel interessante de ponte com o passado da Associação, uma vez que são várias as crianças que frequentam esta valência que são filhas ou netas de ex-moradores/as do Bairro do Aleixo e que, assim, constituem, elas próprias, um ponto de ligação e pertença à memória e à trajetória da comunidade. Por sua vez, o ATL abrange crianças um pouco mais velhas, e de proveniências bastante diversificadas, que frequentam as escolas locais. O trabalho quotidiano é principalmente focado na realização dos trabalhos de casa e na ocupação de tempos livres, em momentos que, neste caso, não apresentam intencionalidade educativa explícita. É neste último campo que a intervenção socioeducativa e um projeto de investigação-ação participativa num contexto associativo pode revelar-se relevante, introduzindo precisamente essa intencionalidade, numa base não-formal, aspirando a trabalhar o desenvolvimento de competências socioemocionais, cívicas e humanas, de forma participada.

No ano em que a APSPBA completou 50 anos de existência (e resistência), estas crianças que integram as valências existentes são elementos que ligam a Associação ao seu passado e ao seu histórico de intervenção, mas que representam também o seu futuro.

Parece importante, neste sentido, trabalhar para a preservação da memória coletiva da Associação e da comunidade, mas também apostar na criação de novas memórias coletivas, mobilizando os recursos existentes. Inserindo-se neste contexto, o projeto quis assumir estas valências e estas crianças não apenas como respostas educativas dedicadas à promoção de aprendizagens e competências diversas, mas também como espaços de relação interpessoal e de desenvolvimento da participação cívica e ativista, que outrora fora tão predominante naquele contexto. Mais do que um JI ou um ATL, a APSPBA é um espaço associativo e é neste âmbito que o projeto pôde buscar originalidade e ganhar espaço, desenvolvendo a dimensão associativista e de organização e dinamização da comunidade, envolvendo os seus mais jovens membros e participantes.

3.2. DESAFIOS ATUAIS

Tendo como ponto de partida os resultados da observação realizada e as conversas intencionais promovidas e incentivadas ao longo do projeto, com grande intensidade nos primeiros momentos de contacto com o contexto, envolvendo tanto a equipa técnica, quanto as crianças das duas valências de atuação, procurou-se compreender de que forma era percecionada a Associação pelos seus protagonistas. Através de uma escuta ativa e de atividades com intencionalidade pedagógica, procurou-se a identificação de necessidades sentidas pelos participantes; o foco esteve menos na identificação de vulnerabilidades e mais na identificação de potencialidades e recursos da Associação e da comunidade, sendo este um processo contínuo ao longo do projeto, com a participação de vários atores e sem um fim previamente definido (Guerra, 2006).

Dentro das várias possibilidades que foram surgindo, e considerando múltiplas ideias, suscitadas ora pelas crianças, ora pela equipa técnica, ora pela direção da Associação, foram identificados e priorizados alguns desafios, que se destacaram pela frequência com que foram abordados e pelo peso sociológico e potencial educativo que parecem acarretar. Destacam-se três.

- *Envolvimento e ligação à comunidade*

É um facto que a Associação, ao longo das suas cinco décadas de existência e resistência, foi (e é) uma referência incontornável no universo associativo e, em particular, no quadro das associações de moradores da cidade do Porto (e até do país). Contudo, e em grande medida por causa do desaparecimento físico do Bairro do Aleixo e da dispersão dos antigos moradores, a dinâmica associativa tornou-se mais fragmentada e pontual. Atualmente, as gerações mais novas e as novas famílias que procuram a Associação fazem-no devido às suas valências de resposta social e educativa para as crianças.

Esta foi uma realidade apontada pelo presidente da Associação numa das primeiras conversas que estabelecemos no contexto:

“Seguidamente, falámos do trabalho que pode ser realizado no momento que responda tanto ao projeto Deslocações quanto às comemorações dos 50 anos da APSPBA, tal como a exposição de fotografias (que estará inerente ao “Deslocações”) e fazer “algo para além disso no evento. Até pode ser algo com os que estão aqui”, pegando a expressão que utilizou, mas não conseguia explicar o quê. Eu pensei logo que seria essencial “fazer algo com os que estão aqui”, e não um “até pode ser”, porque as crianças são a chave da associação.” (Diário de bordo, dia 19/11/2025).

Este afastamento gera, inevitavelmente, um isolamento e um centramento da Associação nas atividades quotidianas com as crianças. Num ano tão importante para a Associação, com a celebração dos seus 50 anos de existência, era determinante entender qual o potencial de mobilização coletiva para (re)acender a “chama associativa”. Contudo, como fazer isso sem um trabalho com a comunidade imediata, ou seja, sem as crianças? Se, por um lado tínhamos um testemunho que demonstrava o desmembramento da força associativa, por outro, tínhamos também uma grande vontade de mudança e de repensar de estratégias para uma coconstrução da história (passada e futura). O projeto poderia surgir aqui como um mediador desta dimensão de atuação, envolvendo as crianças na procura e (re)construção de narrativas comunitárias.

- *Participação das crianças e ação pedagógica (“Os miúdos não querem fazer nada” versus “Trouxeste atividades?”)*

Uma segunda linha de problematização e desafio observado no contexto remete para a tensão entre percepções da equipa técnica sobre as crianças e aquilo que as crianças realmente pensam e desejam. Muitas vezes, ouvia-se a equipa técnica a afirmar convictamente que as crianças “não estão interessadas em fazer nada”. Claro que, se isto de facto se verificasse, tornar-se-ia um verdadeiro impedimento ao envolvimento destas no projeto... Por outro lado, as próprias crianças, quando escutadas e quando envolvidas no processo, e após, evidentemente, um investimento na relação com elas, são as primeiras a expressar vontade de participação e desejo de protagonismo.

Esta dicotomia remete para dois aspetos importantes: ela impõe uma reflexão acerca do que são e para que servem este tipo de espaços educativos, e se o aparente desinteresse parte de uma ausência de identificação efetiva das vontades e necessidades das crianças; e suscita que se repense o papel das crianças no contexto associativo, não apenas como destinatárias de atividades, mas enquanto participantes, com o seu envolvimento nos processos de decisão, oferecendo ferramentas necessárias a quem não vê as suas possibilidades enquanto agentes de mudança (Carr & Kemmis, 1986). Contrariamente a uma visão de passividade, era frequente haver longas conversas sobre dimensões emocionais da vida, dúvidas sobre aspetos diversos do quotidiano e uma vontade de participação e construção de uma cidadania ativa.

- *Celebração dos 50 anos da APSPBA e valorização da instituição*

Se, anteriormente, foi mencionada a necessidade de maior ligação (ou religação) da Associação aos seus associados e à comunidade, a celebração dos 50 anos da APSPBA surgiu como oportunidade para pensar esse caminho e, ao mesmo tempo, valorizar a história e património associativo existente. Aquando do início do projeto, havia uma grande dúvida quanto ao que poderia ser feito para celebrar este tão importante marco.

A exploração coletiva realizada viu este desafio como oportunidade para conjugar os dois desafios anteriores: ao mesmo tempo que se valorizaria a memória e o passado e se promoveria o reencontro físico e simbólico e a viagem ao passado, poderia envolver-se as crianças e as suas famílias, de forma nova e diferente, na vida da Associação. O projeto

haveria de ser um motor de uma forma de celebração que pudesse ser um momento potencial de mobilização coletiva, dentro da Associação e para fora, valorizando o passado e de projeção de futuros possíveis.

3.3. O(S) GRUPO(S) DE PARTICIPANTES

Feita a caracterização do contexto de desenho e desenvolvimento do projeto, e identificados os desafios principais resultantes da observação realizada e do contacto direto e continuado com os participantes e atores do contexto em causa, torna-se imprescindível apresentar os participantes diretos do projeto. Uma das particularidades desta iniciativa reside no facto de não ser possível afirmar que ela envolveu toda a comunidade associativa de forma homogénea. Desde logo, e como é evidente se se pensar na génese e funcionamento de uma associação, esta é composta por um conjunto muito alargado de pessoas, desde dirigentes, a membros/sócios, a trabalhadores, a destinatários da ação institucional. Neste sentido, o projeto trabalhou com as pessoas que encontrou e que o encontraram, envolvendo a comunidade de atores que está diária e permanentemente no espaço da Associação, isto é, a equipa técnica e as crianças do JI e do ATL.

Por outro lado, e de igual modo, não é possível afirmar que todas as crianças do JI e do ATL foram participantes ativos e diretos no projeto. Para além do carácter voluntário da participação, respeitado em todos os momentos, os processos relacionais que se foram construindo e reformulando durante a sua concretização foram distintos e realizados de acordo com as dinâmicas do contexto, numa lógica de construção coletiva e envolvendo as crianças que quiseram abraçar o desafio, nos diferentes momentos do projeto.

Neste sentido, é possível identificar três grandes grupos de participantes: a equipa técnica da APSPBA, as crianças do JI e as crianças do ATL. Dentro destes grupos, emergem espontaneamente subgrupos, quer pela especificidade de certos momentos do projeto, quer pelas próprias características individuais das crianças e de afinidades/amizades previamente estabelecidas.

O primeiro grupo de participantes identificado corresponde à equipa técnica, que surge como um grupo transversal a todos os momentos do projeto. Esta centralidade resulta do facto de este ser o grupo mais próximo dos restantes participantes (crianças do JI e ATL) e do papel crucial que desempenha na dinâmica associativa, em função do exercício das suas funções profissionais. O grupo é constituído por sete elementos: R, atual presidente da APSPBA; C, educadora do JI; DF, auxiliar de ação educativa do JI; S, auxiliar de ação educativa do JI; M, auxiliar de ação educativa do ATL; MR, auxiliar de ação educativa do ATL; e DT, ex-auxiliar de ação educativa do JI e que, neste momento, presta apoio pontual no ATL. Todos os membros deste grupo tiveram relação direta com a APSPBA, ainda no Bairro do Aleixo, sendo, por isso, fundamentais para o entendimento do contexto.

R foi quem manifestou mais interesse no que poderia ser feito no âmbito do projeto para apoiar a celebração dos 50 anos da APSPBA. Para além disso, procurou sempre partilhar novas propostas externas que se pudessem relacionar com o projeto, oferecendo também muitas reflexões individuais acerca da Associação e das atividades a desenvolver, designadamente no quadro daquela celebração. Esta relação, e todos os elementos que dela resultaram, foi particularmente importante para o desenvolvimento da Ação 1, cujo foco visou o reforço de laços, da identidade e do sentimento de pertença (ver Capítulo 4).

Os demais membros da equipa técnica correspondem a seis mulheres que foram indiscutivelmente figuras da maior importância no desenho e desenvolvimento do projeto. Estas profissionais são figuras transversais e presentes nas ações desenvolvidas, não só pelo vínculo profissional que detêm, mas sobretudo pela sua presença permanente e participação nos diversos momentos do projeto. Trata-se de um grupo heterogéneo em idade e trajetória, pelas singularidades que as seis mulheres apresentam tanto a nível pessoal, quanto a nível profissional. Relativamente ao perfil destas participantes, a faixa etária situa-se, aproximadamente, entre os 40 e os 70 anos, abarcando diferentes gerações e perspetivas da própria APSPBA. Em termos de experiência profissional, a partir das informações obtidas, desempenham diferentes funções no setor educativo: educadora, assistentes da ação educativa e assistente social; mostrando que a sua formação é também distinta. A experiência e conhecimento que elas têm relativamente ao contexto foi essencial uma vez que todas elas têm uma forte relação ao passado da APSPBA, como, por exemplo,

a M, em criança, estar na APSPBA, ainda no Aleixo, e agora ser lá trabalhadora, ou o facto de as restantes trabalhadoras já serem parte da equipa técnica da Associação no Aleixo.

O segundo grupo de participantes é constituído pelas crianças do JI, que apresentam idades compreendidas entre os três e os seis anos. Este grupo de crianças foi o primeiro com que estabeleci pontes, tendo a C, a S e DF sido essenciais na mediação dos contactos e relações estabelecidas. Seguidamente, apresenta-se uma síntese de caracterização de alguns subgrupos observados no seio do grupo alargado das crianças do JI.

- *Os Dragõezinhos*: Este grupo é constituído pelo L, pelo SV, pelo ST e pelo M. Estes quatro rapazes têm idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos e o nome denuncia imediatamente o clube a que pertencem. São aguerridos, confiantes, extrovertidos, na mesma medida em que são dedicados, organizados e altruístas. Demonstraram grande eficácia e rapidez nas atividades propostas, também motivados pela vontade de brincar. Partilhavam, curiosamente, um enorme interesse pelo meu pai, assim que lhes contei que era um senhor também muito apaixonado pelo Futebol Clube do Porto (em muitos momentos, foi clara a grande importância de partilhar histórias pessoais com estas crianças, sobretudo se esperamos que elas também façam isso connosco). Esta curiosidade foi essencial para o reforço dos laços afetivos e, a partir daí, não havia dia em que não me perguntassem se o meu pai tinha visto o jogo, se ia ao estádio ou se tinha uma camisola do FCP. Eles tinham, exceto o L, que só era portista “em *part-time*”, das nove às quinze, isto é, quando estava no JI.
- *As “Besties”*: Não há texto que chegue para descrever este grupo de três meninas, IS, LT e B. São inseparáveis, apesar das pequenas discussões frequentes. São crianças determinadas, confiantes e com forte personalidade; com apenas 4-5 anos, demonstram opiniões fortes. A sua espontaneidade e a diversão são o retrato da ingenuidade de uma criança. O tema preferido de conversa comigo incide sobre a sua vida e, principalmente, sobre a sua família: onde vivem, com quem vivem, para onde vão passear e como são apaixonadas pelos/as irmãos/ãs.
- *Os Ecos*: C, A e D são crianças mais discretas, sussurrantes e observadoras. Não vão à bola com qualquer um... E eu que o diga! O processo de conquista da confiança destas crianças de 4-5 anos reflete a importância do/a educador/a e/ou do/a

profissional do trabalho socioeducativo focado na escuta ativa e comprometido com o investimento relacional. Apesar da timidez inicial, rapidamente se transformaram em sorridentes e misteriosos petizes, que mostraram grande entusiasmo em falar sobre as suas famílias, as atividades do fim-de-semana e, claro, para um bocadinho de brincadeira.

- *Os "Storytellers":* "Oh, Sara, Sara, sabias que..." – podia ser denominado assim este grupo. A S, a C, o DG e o CT são crianças com idades entre os quatro e os seis anos, que fazem de tudo por uma boa sessão de tagarelice, assim se furtando à realização das atividades propostas pela educadora. Foi este grupo em particular que me proporcionou uma visão única sobre como as crianças interpretam a realidade sociodemográfica do meio envolvente da APSPBA. Destaca-se a S, frequentemente apelidada como "malcomportada", mas cuja partilha mostrava a necessidade de ser acarinhada. A C partilhava desta mesma postura desafiadora e o CT era o mais tagarela, apesar de, por vezes, necessitar de estímulo adicional, dadas as dificuldades na dicção. O DG era o principal contador de histórias deste subgrupo e, para além da capacidade de narrativa oral, destacava-se pela expressão artística.

Por fim, o terceiro grupo de participantes corresponde às crianças do ATL, com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos. À semelhança do grupo caracterizado anteriormente, verificou-se a constituição/prevalência de alguns subgrupos, que aqui são brevemente apresentados para melhor sistematização e interpretação das dinâmicas participativas. O trabalho com estas crianças foi tanto desafiante, quanto gratificante. São crianças com um *background* de uma vivência social e cultural muito ricos e que, desde muito cedo, e principalmente no contexto escolar, são frequente e rapidamente rotuladas como "desinteressadas", "más alunas" (independentemente das notas) e "indiferentes". Estas informações foram partilhadas pelas crianças, o que não surpreende, uma vez que a escola acaba por reproduzir, dentro do espaço da instituição, o que acontece na sociedade. Estas crianças internalizam e moldam a forma como percecionam e experienciam o mundo social ao seu redor e "tendem a manter as diferenças, as distâncias, as relações de ordem, concorrendo assim na prática (e não de modo consciente e deliberado) para reproduzir todo

o sistema de diferenças constitutivas da ordem social”, para recorrer às palavras adequadas de Bourdieu (1991, p. 115).

Na experiência de construção de conhecimento no contexto e de desenvolvimento do projeto, o que vi e reconheci foi um grupo de crianças carinhosas, compreensivas, dinâmicas, com uma capacidade de visão e interpretação do mundo enorme, com curiosidade e com imensa vontade de mudança – algo indispensável para o projeto, uma vez que a curiosidade, por si mesma, é já conhecimento (Freire, 1996). Num momento inicial do projeto, foi feito um processo de conexão com estas crianças, procurando explorar e recentrar o seu papel no espaço associativo, garantindo prioridade e protagonismo, e verificou-se que, de facto, havia ali alguém para as ouvir. Retomando os subgrupos:

- *Os Futebolistas:* Tal como o nome indica, este grupo é constituído por quatro crianças “apaixonadas pela bola”, atividade que funciona como elemento agregador e até identitário. O LC, o BR, o DO e o D têm idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, e são uma explosão de energia na APSPBA. Têm uma personalidade forte e, sem dúvida, desempenham um papel central na dinâmica relacional do ATL. Quase se poderia dizer que são crianças com o “estatuto do recreio”. Contudo, foi possível identificar uma necessidade latente de trabalho em torno da autoestima – são crianças que procuram uma constante aprovação externa.
- *As Brillhantes:* À semelhança do grupo anterior, a K e a KL são crianças que impõem respeito nos corredores da APSPBA. A elas juntam-se mais algumas crianças, mas sem dúvida que por onde a K e a KL passam são as protagonistas e, se conseguirmos chegar a elas, conseguimos chegar a todos/as. Desafiadoras, destemidas e engraçadas, assim são *as brilhantes*. A sua postura desafiante foi uma oportunidade privilegiada no trabalho de competências relacionais e de participação, uma vez que impulsionam a participação de outras crianças, por contágio.
- *A Grupeta:* Este subgrupo, composto por S, I, MH, B e G, foi o mais envolvido nas ações do Projeto. São crianças curiosas, interessadas e com uma enorme sensibilidade. Estão sempre prontas para me encher de abraços e de perguntas que realmente nos tocam e que deram muito significado ao projeto, ou seja, são crianças

com uma grande expressão e propensão para o contacto interpessoal. São crianças com uma história para contar, permitindo explorar dimensões afetivas e reflexões necessárias sobre questões sociais emergentes (por exemplo, a igualdade de género).

- *Os Energéticos:* K, IM, SG integram este grupo, que foi também crucial no desenvolvimento do projeto. São crianças com uma personalidade bastante vincada, tal como as demais, mas que ressignificaram totalmente o meu papel na Associação. Se todas as outras crianças me punham à prova, estas faziam com que eu realmente lutasse para “merecer estar lá”. São crianças cuja maior arma é o aparente desinteresse – nenhuma atividade/iniciativa parecia boa o suficiente. Com o tempo, tudo mudou, e fizeram jus ao seu nome de grupo.
- *Os Enigmáticos:* B, J e GI são crianças que manifestaram alguma dificuldade em integrar-se nos grupos e, na maior parte das vezes, procuraram passar tempo sozinhos, como forma de autorregulação, pelo que me sugeriram numa das nossas conversas. Outras vezes, são “forçados” a estar sozinhos, pela dificuldade em envolverem-se socialmente, muitas vezes provocada pela timidez ou por alguma hostilidade para com os outros. Foi preciso um maior acompanhamento para que estas crianças se integrassem no projeto, apostando numa relação mais próxima, mas também que promovesse a procura por parte das crianças, para não se sentirem pressionadas.
- *Os Miúdos do Computador:* Por fim, o grupo composto pelo GL, P e SN, os “Miúdos do Computador”, como me foram apresentados pela equipa técnica. São crianças com uma paixão enorme pelo mundo digital e dos videojogos. Assim que isto me foi dito, sabia que o projeto teria que passar pelo entendimento dos motivos subjacentes à utilização do computador (se estes passassem, por exemplo, por uma esfera mais de conforto e de isolamento) e de que forma poderíamos transformar este gosto numa oportunidade e numa ferramenta pedagógica.

3.4. SÍNTESE AVALIATIVA E REFLEXIVA ACERCA DO CONTEXTO

Dadas as características da avaliação na metodologia IAP, um processo contínuo ao longo da intervenção que permite adequabilidade de resposta, flexibilidade e sensibilidade social (Cembranos *et al*, 2001), este subcapítulo surge como uma síntese reflexiva do processo de entrada e conhecimento do contexto. Sintetizam-se aqui as necessidades que surgem dos desafios identificados, mas também as potencialidades, recursos, constrangimentos e estratégias adotadas, que tornam a intervenção possível dentro do contexto. O trabalho de análise pressupõe o envolvimento e participação dos diferentes atores sociais e associativos na identificação das necessidades, no (re)pensar das potencialidades e na identificação dos recursos que o contexto tem para as combater e focou-se, por isso, essencialmente, em processos dialógicos e na escuta ativa, sustentando-se assim o caráter participativo e participado da metodologia adotada no presente projeto e indo ao encontro das vontades dos/as participantes (que não queriam simplesmente sentar-se e olhar para um papel, como fazem habitualmente na escola).

Considerando os grandes desafios assinalados (envolvimento e ligação à comunidade, participação das crianças e ação pedagógica e celebração dos 50 anos da APSPBA, visando a valorização da instituição e do seu património e história), foi possível identificar as seguintes necessidades de desenvolvimento do contexto e seus protagonistas:

1. *Participação infantil estruturada*: Dadas as valências atribuídas e assumidas pela Associação, é evidente o envolvimento das crianças nas dinâmicas quotidianas. Contudo, estas crianças, que sabem muito, querem saber mais e querem participar mais; têm muito para dizer, para questionar, para criar e imaginar. É notório que o espaço da Associação é em grande parte utilizado como uma extensão da escola, desde a realização dos trabalhos de casa até ao prolongamento ali das atividades que são igualmente promovidas e celebradas em contexto escolar. Assim, e recordando o desafio da participação das crianças e de reforço da ação pedagógica, verificou-se a necessidade de utilizar o espaço de forma mais intencional, lúdico-

- pedagógica, através de momentos de relação, conversas intencionais e escuta ativa, para uma participação mais alargada e uma valorização da voz das crianças.
2. *Desenvolvimento de competências socioemocionais:* Dadas as características dos/as participantes, identificou-se a importância de desenvolver competências socioemocionais, que são fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças. As crianças estão inseridas em contextos comunitários social e culturalmente desafiantes, mas também numa sociedade fragmentada e fragmentária, que leva as crianças a estar expostas a situações que exigem a capacidade de gerir emoções e relações. Além disso, as próprias histórias de vida destas crianças exigem um trabalho acrescido na exploração de dimensões como a autorregulação, a autoconsciência ou a gestão de conflitos. Dessa forma, o trabalho destas competências na APSPBA pode permitir fomentar a construção de uma cidadania ativa e dar um contributo para o reforço do bem-estar e integração das crianças nos seus diferentes contextos da vida.
 3. *Reforço dos laços com o espaço urbano-comunitário-associativo e a sua história:* Esta necessidade surge especificamente dos desafios em torno da inclusão da/na comunidade e do propósito, sempre presente ao longo do projeto, de celebração dos 50 anos da APSPBA. Tal como já mencionado, há uma forte carga sócio-histórica na APSPBA, acumulada desde a sua génese no Bairro do Aleixo e até à sua resistência nos dias de hoje, após a demolição do bairro e as mudanças a que foi sujeita. Logo de início se verificou uma necessidade de entendimento e (re)problematização do que é e pode ser aquele espaço, para além do seu estatuto enquanto II e ATL, que presença teve, tem e pode ter aquele espaço associativo no espaço urbano e comunitário englobante. Para além disso, e ainda no seguimento desta lógica de uma herança sócio-histórica, surgiu a ideia de preservação da memória coletiva daquele espaço, para que, na procura de uma cidadania ativa e sentimento de pertença, as crianças se percecionem como parte da história e da identidade da APSPBA.

Para além das necessidades identificadas, foram também identificadas as potencialidades e recursos presentes no contexto, procurando soluções e caminhos para a coconstrução de

um desenho de projeto efetivo e adequado à realidade em análise (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Começando pelas potencialidades identificadas, destacam-se:

1. *Capital e caráter associativo da APSPBA*: Legitimada pela sua história, a Associação ainda hoje se constitui como um espaço de referência comunitária e isso é notório tanto através da sua resistência e sobrevivência ao longo destes anos, quanto pelo facto de ser ainda hoje ser procurada pelas suas valências e como resposta social noutras esferas [*"Sabes que ainda hoje o pessoal vem cá perguntar se eu posso dar uma vista de olhos nas suas coisas... O IRS, um documento que não entenderam..."* (Diário de Bordo, 19/11/2024)]. Esta dinâmica com e para a comunidade envolvente mostra que a Associação confere capacidade de mobilização, detendo importantes recursos humanos e sociais. Para além disso, o caráter associativo da APSPBA é terreno fértil para aprendizagens de natureza não-formal.
2. *Interesse, entusiasmo e criatividade das crianças*: Um ponto essencial para a intervenção é a vontade de participação por parte das crianças, encaradas aqui como sujeitos sociais e membros ativos de uma comunidade e Associação que é também sua. Desde a curiosidade e entusiasmo para coconstruir o projeto à capacidade de criar soluções com as ferramentas disponíveis (e algumas autocriadas), evidenciou-se a existência de uma voz a ser ouvida e reconhecida como central para o projeto, na construção de aprendizagens significativas para a sua realidade.
3. *Apoio e colaboração da equipa técnica*: Complementarmente ao interesse infantil, a equipa técnica manifestou também curiosidade, que despoletou participação visando a transformação do contexto. Além disso, e tal como supramencionado, uma grande potencialidade evidenciada por este grupo de participantes reside nos contributos de conhecimento situado do contexto decorrentes da sua experiência profissional. Dessa forma, a equipa técnica representa uma potencialidade de monta, pelo seu apoio, acompanhamento e articulação com as dinâmicas associativas presentes, constituindo-se como coautora de todo o processo interventivo.

4. *História e memória como recurso educativo*: Não é por acaso que há uma grande referência ao impacto sócio-histórico da Associação; este constitui, por si só, um potencial pedagógico na promoção da identidade, pertença e memória coletiva. Porque assim é, não é possível abdicar e ignorar esta vertente da história e da memória como motores da educação e intervenção social.

No que diz respeito aos recursos, estes podem ser divididos em recursos materiais, humanos e comunitários. Relativamente aos recursos materiais, as instalações da APSPBA foram muito relevantes: ela possui um espaço interior polivalente e equipado com diversos recursos e dota-se ainda de um espaço exterior extenso, que serviu como lugar de realização de ações intencionais do projeto. Em relação aos recursos humanos, a APSPBA dispõe de uma equipa técnica adequada e preparada, que se mostrou disponível e curiosa perante o desenvolvimento do projeto, especialmente pela sua metodologia. O projeto pôde ainda contar com o suporte e contributos da equipa do projeto “Deslocações” (ver Nota Prévia) Por último, temos os recursos comunitários, importando realçar a relação que a APSPBA estabelece com outras instituições locais/comunitárias e a vontade de uma maior relação com o espaço urbano envolvente (que dispõe de parques e espaços verdes que também constituíram recurso durante o projeto).

Ainda neste plano, há a destacar os recursos providenciados pelas parcerias estabelecidas no âmbito do projeto “Deslocações”, que abriram também algumas oportunidades adicionais ao desenvolvimento da intervenção no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social que o presente documento relata. A colaboração interinstitucional do projeto “Deslocações” permitiu uma entrada mais fácil na APSPBA, assim como a possibilidade de angariação de ideias e de disseminação das iniciativas do projeto em espaços mais amplos, como o *Arquiteturas Film Festival*, permitindo a partilha e a escuta da voz destas crianças pela cidade englobante (ver Nota Prévia). Esta triangulação entre projetos e redes de parcerias possibilitou uma maior sustentabilidade da ação, uma maior valorização e disseminação das aprendizagens e iniciativas, e reforçou a importância da cooperação para a ação socioeducativa.

Como constrangimentos, vale a pena mencionar o facto de, sendo a APSPBA uma associação relativamente pequena, e apesar de haver grande interesse e receptividade por parte da equipa técnica, ter-se verificado certa insegurança, sobretudo num momento inicial, associada ao “abrir de portas” de um contexto muito “seu”. Este dado obrigou a um investimento inicial mais prolongado e exaustivo, em termos de relação e de tempo, na promoção do interconhecimento e na conquista de confiança e envolvimento por parte da equipa técnica.

4. DESENHO DO PROJETO

O desenho de projeto, realizado em parceria entre a educadora, as crianças e a equipa técnica da APSPBA, nunca foi visto e interpretado como algo estanque e imutável; na verdade, ele foi sendo definido ao longo do percurso e esteve em constante metamorfose, de acordo com as dinâmicas de cada momento e os caminhos que foram surgindo e sendo escolhidos. O que este capítulo apresenta é uma sistematização, em fim de percurso, desse processo fluido e de permanente redefinição. Do texto que se segue consta a finalidade do projeto, os objetivos gerais e específicos, as estratégias adotadas, os recursos mobilizados e as ações que foram desenhadas e concretizadas.

4.1. FINALIDADE

Segundo Cembranos *et al.* (2001), a finalidade corresponde ao conjunto de “motivações básicas da ação; é uma meta ampla e está vinculada ao planeamento e à graduação da utopia” (p. 77), ou seja, é o ponto máximo e ideal que um projeto socioeducativo pode atingir de forma participada, a transformação plena. Num tempo marcado pela fragmentação social e pelo crescente individualismo (Garcia *et al.*, 2019), urge a necessidade de criar espaços que permitam que as crianças e os jovens possam desenvolver competências cívicas através da participação e da escuta ativa (Timóteo, 2010). Dessa forma, e após a análise e avaliação do contexto descrito, considerou-se essencial uma coconstrução do desenho do projeto que incidisse na valorização de uma educação não-formal para a cidadania.

Assim, a finalidade do projeto de intervenção social assenta numa perspetiva utópica e transformadora da educação, visando o *desenvolvimento pleno das crianças, num contexto de relação e de aprendizagem sentido como seu e capaz de gerar memória, identidade e sentido de pertença*. Correlaciona-se, neste sentido, com o desenvolvimento da capacidade de expressar e (auto)problematizar situações de vida e sentimentos face ao passado, ao presente e ao futuro individual e coletivo.

4.2. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Um projeto e, especificamente um projeto de educação e intervenção social, “tenta atingir determinados objetivos para cujo alcance efetivo requer uma estrutura interna que lhe permita alcançar o fim proposto” (Serrano, 2008, p. 16). Nesta tentativa de traçar um caminho para alcançar a finalidade do projeto, foram então definidos objetivos gerais (OG) e objetivos específicos (OE), que se distinguem dada o caráter mais amplo dos OG e um sentido mais concreto e operacionalizável dos OE (Serrano, 2008). Procurando especificar propósitos de natureza mais geral, o projeto estruturou-se de modo a possibilitar que as crianças participantes pudessem ser capazes de:

OG1: Promover espaços dialógicos e de participação ativa na vida associativa e na construção da memória coletiva da APSPBA.

Decorreram deste objetivo geral os seguintes objetivos específicos:

- OE1: Conhecer a história e legado da Associação e reconhecer a sua relevância social e comunitária;
- OE2: Participar ativamente em processos de criação de sentido e de apropriação afetiva e identitária dos espaços da Associação;
- OE3: Assumir uma postura ativa e criativa enquanto “membros da Associação”, sensibilizando famílias e comunidade envolvente para a importância da cooperação e da prática associativa.

A este primeiro objetivo de ordem geral, juntou-se um outro, prosseguido também no trabalho direto com as crianças e as profissionais da Associação:

OG2: Promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e relacionais das crianças.

No quadro deste objetivo, quis-se que o projeto pudesse contribuir, através de um trabalho próximo de diálogo e intervenção educativa de âmbito não-formal, para que as crianças fossem capazes de:

- OE1: Expressar os seus sentimentos, perceções e posições sobre temas significativos para si e com os quais se defrontam nos seus contextos de vida diária;
- OE2: Identificar e respeitar sentimentos, perceções e posições de colegas;
- OE3: Criar espaços de expressão, partilha e diálogo aberto entre colegas e com as profissionais;
- OE4: Desenvolver a autoconfiança, a consciência de si, do outro e do meio e a tomada de decisão informada e responsável.

Com vista à concretização destes objetivos, adotaram-se estratégias ativas assentes na participação de todos/as os/as atores sociais. Foram privilegiadas duas grandes estratégias: conversas intencionais e momentos lúdico-pedagógicos dirigidos a toda a comunidade associativa, com foco nas crianças. Em função deste foco, o projeto teve que assumir uma componente lúdico-pedagógica forte e, muitas vezes, o incentivo simplesmente a que as crianças brincassem; quando está a brincar, a criança estimula a inteligência, a capacidade criativa, o exercício de concentração e atenção (Silva & Sarmiento, 2018). Contudo, e não descurando esta faceta, foram também adotadas outras estratégias significativas, como momentos de partilha informal, trabalho em grupo e práticas de expressão artística, que se consideraram relevantes para o desenvolvimento do projeto, dada a fluidez que introduziram nos processos de diálogo e relação.

4.3. AÇÕES

Com o intuito de materializar os objetivos propostos e as estratégias adotadas, foram desenhadas e desenvolvidas diversas iniciativas e atividades, que podem ser organizadas em duas grandes ações do projeto, que procuraram responder às necessidades identificadas no contexto, procurando potenciar os recursos nele existentes e mantendo sempre o tom participativo e coconstruído do processo. É de salientar que estas ações não foram desenhadas e desenvolvidas de forma desligada entre si, mas estiveram articuladas e associadas permanentemente, de forma fluída e naturalmente imprevisível, respeitando a própria fluidez, espontaneidade e autenticidade do processo.

4.3.1. “ALEIXO EU NÃO DEIXO”: AÇÃO DE PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO ATIVA NA COMUNIDADE E NA ASSOCIAÇÃO

A primeira ação, desenvolvida desde o primeiro dia de entrada no contexto e até à saída, visou dar resposta, tal como supramencionado, e de forma transversal, aos desafios detetados. Contudo, e considerando a necessidade de alguma coerência e acessibilidade, responde mais especificamente ao primeiro desafio e, conseqüentemente, foi planificada para responder ao OG 1 e respetivos OE. A ação “Aleixo eu não deixo” materializou-se, num momento final, na elaboração de uma história infantil, “História do Aleixo”, que conta a história do Bairro do Aleixo e da Associação, e que foi ilustrada e narrada pelas crianças do JI e do ATL. Mas a construção desta história não foi apenas uma atividade orientada para aquele fim e adotada de acordo com uma lógica técnica e escolarizada. Na verdade, ela foi um momento de aproximação das crianças à sua realidade quotidiana e à história da sua comunidade, unindo educação não-formal e reflexão sobre o papel de uma associação e do associativismo. Esta iniciativa só foi possível dado um enorme investimento no processo relacional com as crianças participantes, um processo profundamente participativo e com um reconhecimento das crianças como produtoras de conhecimento e de fontes de memória, ainda que, maioritariamente, de memórias herdadas. Pollak (1992) nota que a memória herdada é um “fenómeno de projeção ou de identificação com determinado passado” (p. 201) e “que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade” (p. 204). Ao explorar e refundar memórias próprias e herdadas, quis-se criar oportunidades de apropriação simbólica da história do lugar, mas também contar uma história que fosse percebida e assumida também como sua, contribuindo para o reforço da pertença, identidade e continuidade com o passado, sendo as crianças as protagonistas do presente e portadoras de futuro.

4.3.2. “TAGARELAR PARA TRANSFORMAR”: AÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

A segunda ação, desenvolvida na mesma janela temporal, de outubro de 2024 a junho de 2025, procurou responder de forma mais específica e direta ao segundo desafio identificado, ao investir no desenvolvimento de competências socioemocionais e transversais das crianças. Através da conversa intencional, da ludicidade e de atividades educativas em ambiente não formal e “desescolarizado” ou “desescolarizante”, trabalhou-se diretamente com as crianças, e também com o pessoal técnico e na mediação entre as partes, para o desenvolvimento destas competências. Sabendo-se que “criar apenas situações formais para as escolhas das crianças pode dar a falsa percepção de que estão a participar, quando, na verdade, elas têm poucas oportunidades e apoio para expressar o seu ponto de vista” (Bae, citado por Barros *et al.*, 2020, p. 127), com a ação “Tagarelar para Transformar”, e à semelhança da ação anterior, quis-se assentar o trabalho num pilar sólido de relação e cumplicidade. As conversas e atividades promovidas abordaram temas profundamente humanos que revelaram que, sim, estas crianças querem e interessam-se pelo mundo à sua volta, necessitando apenas de alguém que ouça a sua voz, voz que elas já têm, corroborando-se, portanto, a perspetiva de Barros *et al.* (2024), que recusa a ideia limitante e limitada de que o adulto é que “dá a voz à criança”, como se ela ocupasse exclusivamente um papel passivo, quando, “na verdade, a criança tem [a sua] voz e tem o direito a ser escutada e levada a sério, não sendo a voz uma dádiva dos adultos (Welty & Lundy, 2013). Escutá-las não é (ou não deve ser) um ato de compaixão, mas sim o seu reconhecimento como plenos atores sociais” (Barros *et al.*, 2024, p. 117).

O lugar da interventora passava aqui pela garantia de construção de um lugar seguro “onde as crianças p[udessem] expressar-se de forma autónoma, sem pressões que p[udessem] distorcer as suas contribuições” (Gonçalves & Bertão, 2024, p. 29). Além disso, quis-se mostrar como o espaço associativo tem um grande poder na educação não-formal e pode assumir um lugar de experimentação afetiva, dialógica e um espaço “para lá” da escola, onde se trabalham e desenvolvem não apenas as competências “técnicas”, escolares, mas

competências transversais, como a capacidade de tomar a palavra, de ouvir o outro, de expressar emoções e pontos de vista, de tomar decisões individuais e coletivas de forma autónoma e responsável.

De modo a aferir a alcançabilidade dos objetivos propostos e o impacto que o projeto teve nos participantes, foram acompanhados dois indicadores qualitativos, tomados como base do acompanhamento e avaliação contínua do projeto e constituindo-se como ferramentas de compreensão sobre os objetivos propostos (Stufflebeam & Shinkfield, 1995). O primeiro indicador voltou-se para o nível de participação ativa e compromisso no desenvolvimento das iniciativas do projeto, tanto das crianças, quanto da equipa-técnica: compromisso e contribuição na dinamização das iniciativas; reconhecimento do seu papel e do outro na dinâmica; capacidade de sugerir e refletir conjuntamente sobre o percurso do projeto para a adequação das atividades às oscilações/novas necessidades identificadas – foram estas as categorias assinaladas neste indicador. O segundo indicador voltou-se para a demonstração e expressão de competências socioemocionais: evidências de autoconsciência, autorregulação e resolução de conflitos na dinâmica do projeto; e a capacidade de expressão de ideias, emoções e percepções em grupo. Estes indicadores foram acompanhados através do diálogo, registos no diário de bordo e observação participante, para materializar o que é de facto uma avaliação contínua e participada, sendo os seus ensinamentos integrados de forma orgânica no desenvolvimento do projeto.

5. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Neste capítulo, é descrito e avaliado, de forma necessariamente sucinta, o desenvolvimento do projeto “Um Presente do Futuro”. O contexto em análise, como já referido no capítulo que o apresentou e caracterizou, sempre foi marcado por uma forte onda associativa. Contudo, atualmente, há que reforçar este espírito e ação, ao mesmo tempo que se trabalha no desenvolvimento de competências das crianças numa lógica que vá para além da lógica escolar. As ações aqui descritas foram desenvolvidas entre o mês de outubro de 2024 e o mês de junho de 2025, concretizando um projeto de educação para a cidadania e dinamização da participação comunitária de crianças e jovens. O quadro emergente foi o da criação de novos contextos de relação, pertença e diálogo coletivo, contrariando os processos típicos de uma sociedade fragmentada, fragmentária e crescentemente individualista.

Um projeto humanístico e transformador necessita da participação das pessoas e não é um “plano de atividades”, uma arrumação em gavetas (Monteiro, 2019). A fluidez das estratégias e das próprias ações procura valorizar a natureza participativa e participada do projeto, sabendo-se, contudo, que “escutar é importante, mas não basta” (Barros *et al.*, 2024, p. 117): “a voz da criança deverá dar lugar a ações que, para elas, são significativas” (Barros *et al.*, 2024, p. 118).

5.1. AÇÃO 1: “ALEIXO EU NÃO DEIXO”

Tal como mencionado anteriormente, esta ação emergiu da vontade de promover a participação ativa das crianças na vida associativa, interesse manifestado por elas e pela comunidade associativa. Procurou-se o envolvimento simbólico e afetivo com a história da Associação, bem como com o território em que esta se insere. A construção da ação, para além de envolver as crianças, foi também mediada e trabalhada naturalmente com a equipa técnica. Intitulada “Aleixo eu não deixo”, esta ação contemplou iniciativas realizadas ao longo de toda a duração do projeto, implicando encontros sistemáticos e continuados na

Associação, conversas intencionais estabelecidas com os diferentes protagonistas e escuta ativa das suas perspetivas. Importa salientar que, numa fase inicial, estas iniciativas foram essencialmente “provocadas” por mim, mas visando o incentivo a um trabalho mais autónomo e de apropriação das atividades por parte das crianças. Assim, ainda que o meu trabalho passasse muito pela ressignificação pedagógica e pela orientação, através de uma abordagem compreensiva (Miranda & Resende, 2006), procurou-se centralizar o papel das crianças na produção da sua aprendizagem, pela necessidade supramencionada de criação de oportunidades de participação efetiva (Bae, citado por Barros *et al.*, 2020).

5.1.1. *Conta-me a tua História...*

O ponto de partida do desenvolvimento desta ação teve por base a promoção de forma de conhecimento destas crianças e de criação de laços afetivos com elas. Freire (1996) defende que o diálogo “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (p. 89); assim, e pelo compromisso metodológico assumido, não poderia abdicar deste privilégio que é comunicar. Complementarmente ao processo, foi possível criar laços com a equipa técnica, com o intuito de conhecer o contexto por uma lente profissional, que é muitas vezes divergente do das crianças.

Como primeira estratégia, destaca-se a criação de momentos sucessivos de conversa e partilha de histórias sobre a APSPBA e sobre o Bairro do Aleixo. Num momento mais inicial, estes momentos espontâneos de conversa começaram com elementos da equipa técnica, elementos que tiveram vivências diretas enquanto ex-moradoras do Bairro do Aleixo e/ou trabalhadoras de longa data da Associação.

“Durante o processo de seleção de fotografias, mantive conversa com a M da APSPBA ([...], fiquei com a ideia que trabalha na associação desde 2005/2007” (Diário de Bordo, dia 03/12/2024)

“[enquanto via as fotografias] Sabes Sara, fui muito feliz aqui. Sou. Já são muitos anos.” (Diário de Bordo, dia 10/12/2024)

A relação entre memórias coletivas e identidade social foi amplamente explorada neste âmbito. Memória e identidade influenciam o modo como os indivíduos e grupos refletem e

partilham as percepções sobre o passado e o presente. Em particular, o trabalho de conversa, numa lógica de aproximação à história oral, permitiu o acesso, como diz Alberti (2004, p. 38), “a uma pluralidade de memórias e perspectivas do passado”, funcionando como “instrumento privilegiado para abrir novos campos de pesquisa” (Pollak, 1992, p. 208). Assim, foi uma grande oportunidade poder estabelecer uma dupla relação: com a equipa técnica e com o conhecimento do próprio contexto, permitindo depois dialogar de forma mais consciente e preparada com as crianças. Foi possível partilhar narrativas sobre a fundação da APSPBA, os desafios encontrados “lá” (Aleixo), por oposição aos desafios encontrados “cá” (Condominhas) e as transformações do território. Foram longas e interessantes conversas que estabeleci com a MR, que me ajudaram na compreensão do território e do contexto em que se insere atualmente a Associação, mas também das influências que o seu passado tem no presente. Além disso, as conversas com a F foram emocionalmente muito significativas. Freire (1996) afirma a impossibilidade de a educação ser separada dos sentimentos, pela sua “prática estritamente humana”; e, com estes momentos com a DF, foi possível materializar este quase-conceito de educar pelo sentimento.

“A DF mostrou-se muito sensível quando começou a ver os desenhos relacionados com o Bairro do Aleixo e a resistência da Associação. Enquanto eu promovia o desenho criativo e livre dos elementos da história infantil, ela partilhava histórias dos pais dos/as meninos/as que outrora também foram aqueles/as meninos/as. Interpretei como um reencontro simbólico do passado.” (Diário de Bordo, dia 14/05/2025)

Tal como enunciei espontaneamente no diário de bordo, estas conversas permitiram momentos intergeracionais, em que aconteciam cruzamento de histórias de vida. Acrescento ainda outro momento similar, na elaboração de um texto/música sobre a APSPBA que a *Grupeta* quis desenvolver quando lhes falei do evento dos 50 anos, e no âmbito do qual a DT partilhou várias histórias. A mais entusiasmada foi a S, criança que orgulhosamente diz que nasceu no Aleixo e saiu de lá com um ano.

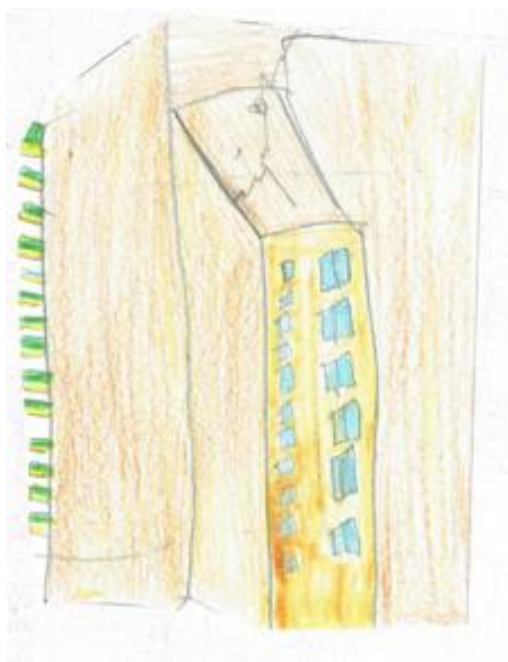


Figura 1: Desenho de uma das Torres do Bairro do Aleixo elaborado pela S (criança do ATL)

A elaboração da letra da música foi um momento muito importante da minha intervenção, uma vez que foi uma proposta que surgiu inteiramente da interação com estas crianças e por sua proposta. Surgiu porque estávamos a ouvir e a cantar uma música e um dos elementos da *Grupeta* lembrou-se de que seria *"giro ouvirem-nos a cantar sobre o ATL!"* (Diário de bordo, dia 09/04/2025). Sublinho aqui, a propósito, a ideia de Ferreira (2022), de que nós, interventores/as sociais, temos que, mais do que transformar a comunidade, dar as ferramentas e transformar as pessoas para a sua autonomização, para que estas sejam capazes de desempenhar plenamente o seu papel, sem a nossa presença ou intervenção direta. Foi isto que ali aconteceu.



Figura 2: Crianças do ATL a elaborarem a música

Foi também neste momento intergeracional com as crianças e a DT que introduzi a possibilidade de discutirmos um pouco sobre o caminho do projeto até àquele momento. Foi evidente que os maiores contributos vieram da parte das crianças, passando essencialmente por propostas voltadas para a organização de atividades lúdico-pedagógicas. Este momento foi uma oportunidade de repensar e dialogar sobre o caminho do projeto, dada a conversa sobre o Bairro que estabelecemos com a DT e com vista a responder às vontades de “fazer coisas” das crianças; pensar de que forma o projeto conseguiria que estas crianças pudessem assumir uma postura ativa como “associados” de um espaço com uma carga sócio-histórica tão grande e tão emocionalmente ligada à vida dos seus familiares e comunidades, participando ativamente numa história que também é sua.

Foi também possível perceber que, embora haja de facto uma ligação afetiva ao espaço e um reconhecimento do seu valor, nem sempre havia a oportunidade de nomear ou partilhar essas histórias, em particular por não haver quem estivesse lá para escutá-las. Timóteo (2010) nota que esta escuta só surge pela “compreensão da pessoa” (p.133), principalmente pela vontade de compreensão da pessoa. E ali estava eu. A querer escutar e trabalhar com

estas pessoas na preservação e reconhecimento das memórias, e valorizando o processo de ensino-aprendizagem, ainda que não o processo formal, assumindo-o como “um processo educativo mais vasto que abrange diversos domínios do desenvolvimento humano (cognitivo, social, emocional) e comunitário (como espaço de inclusão e de proteção para todos/as)” (Gonçalves & Bertão, 2024, p. 27).

Posteriormente, e focando no contacto mais direto com as crianças do JI e do ATL da APSPBA, estes momentos começaram a acontecer também com estes atores mais jovens. Inicialmente, estes encontros assumiram uma forma mais exploratória, informal e naturalmente desorganizada, permitindo às crianças que se expressassem com liberdade e até de forma mais intuitiva sobre questões mais rotineiras, tais como a relação que estabeleciam com a família, o que faziam no seu dia-a-dia e até a sua cor favorita.

“Hoje tentei que [o grupo “Os Ecos”] falassem comigo. Dificilmente as suas respostas passavam de “sim” ou “não” com a cabeça. Assim, tive que optar por perguntas em que as respostas exigissem mais do que três letras, mas que ainda assim os/as deixasse na zona de conforto. (...) No fim, a manhã correu bastante bem. Saí da associação a saber que o avô da C é sportinguista, o D é o *spiderman*, e o A tem um irmão no ATL – que dia bom!” (Diário de bordo, dia 28/01/2025)

Se virmos isto sem uma lente socioeducativa, pode parecer que este momento de perguntas tão rotineiro não tem intencionalidade nenhuma, um propósito pedagógico ou até qualquer interesse. Contudo, e especialmente quando nos dirigimos a pessoas com idades tão tenras, como as destas crianças, eles mostram-se fundamentais para assentar o primeiro tijolo na construção de um vínculo com as crianças. Para além disso, é fundamental que eu, como interventora social, me mantenha vigilante às competências de cada criança (Correia *et al.*, citados por Barros *et al.*, 2024), para que, quando houver vontade de ampliar o discurso, se conseguir “promover a expressão da voz da criança na construção das suas opiniões e perspetivas” (Barros *et al.*, 2024, p. 120).

À medida que as conversas decorriam e os vínculos se fortaleciam, comecei a estimular e estruturar o discurso para algo mais centrado na procura de entender a sua relação com a APSPBA. Ficou claro que, para muitas das crianças, a relação com a APSPBA era mais profunda ou não se esgotava no presente. Algumas destas crianças são filhas e/ou netas

de antigos moradores/as do Bairro do Aleixo, pessoas que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidas na criação, manutenção ou nas atividades da Associação. A *Grupeta*, o grupo com o qual mais trabalhei diversas dimensões do projeto, conferiam grande importância ao Bairro e ao enraizamento no território e com a Associação, designadamente pela ligação que a família tinha ao contexto.

“Já de tarde, [a *Grupeta*] protagonizou momentos engraçados. Uma semana após um grande momento de conversa e partilha sobre luto, desigualdade de género e injustiça, dois elementos do grupo discutiam quem era mais ligada ao Aleixo quando eu expliquei, novamente, o meu papel lá na Associação. Quando denominei o espaço por Associação e não por ATL, elas automaticamente remontaram o seu pensamento para o Aleixo; talvez isto seja um sinal de algum desenvolvimento (e envolvimento) com o espaço associativo. A S dizia que nasceu lá. Saiu de lá com um ano e os pais choraram muito quando a torre deles foi abaixo. Ela afirmou que também chora ao ver o vídeo. Fez-me pensar que, se ela teve acesso a este, é porque há essa partilha dentro de casa. Por outro lado, a B diz que, apesar de não ter nascido no Aleixo, é de lá uma vez que toda a família é de lá. O avô, os pais, o irmão. Acrescento ainda, que a B tem uma forte ligação emocional ao Aleixo uma vez que perdeu um familiar no bairro que, na semana anterior, desenvolveu e partilhou connosco.” (Diário de bordo, dia 16/04/2025)

Conhecer e reconhecer esta ligação ao Aleixo foi essencial para orientar a ação, com respeito pela densidade histórica que cada elemento da Associação carrega, esteja esse elemento presente fisicamente (as crianças) ou presente e vivo através das histórias das crianças.

5.1.2. ...até fazermos História!

De forma a continuar esta lógica de entendimento da relação das crianças com a APSPBA, surge a oportunidade de materializar o processo numa primeira atividade lúdico-pedagógica: a “caça ao tesouro” (Ap. C, pp. 98-100). Esta proposta surgiu de um momento de triangulação de diálogo entre mim, as crianças e a DT, membro da equipa técnica. Ainda que o “tesouro” não fosse (inteiramente) o entendimento da relação com a APSPBA através da lente daqueles que vivem diariamente na Associação, foi parte dele... A “caça ao tesouro” proporcionou uma oportunidade de conhecimento do espaço e das apropriações do mesmo pelas crianças. Assim, o contacto direto com o lugar/espaço da instituição fomentou a

apropriação sensível do mesmo, ao mesmo tempo que permitiu obter informações sobre as percepções que sobre ele são projetadas.

A primeira paragem da nossa “caça ao tesouro” aconteceu à porta da APSPBA, onde havia um cartaz com a pergunta “O que gostas na Associação/ATL?”. Sublinho que a utilização das duas terminologias teve um carácter intencional, procurando, desde o início da intervenção, semear a ideia e compreensão do conceito “Associação”, para construção de uma identidade associativa para lá da valência ATL. O lançamento desta semente teve alguns frutos.

“Passeava com [a *Grupeta*], com [alguns elementos dos *Futebolistas*] e [os Enigmáticos] pelos espaços da Associação, como era comum nos minutos finais do meu dia por lá. Hoje tinha um gosto especial passear por lá uma vez que era dos últimos momentos que ia estar na associação. (...) A conversa continuou sobre as possíveis atividades que podíamos fazer no meu último dia lá e o LC disse: *Podíamos fazer um grande lanche no ATL!*; rapidamente a I contestou: *No ATL não, na associação. Oh Sara, descobri que o meu pai fazia parte da associação.*” (Diário de bordo, 25/06/2025)

Fechando este parêntese, e retornando às etapas da “caça ao tesouro”, a primeira paragem serviu como ponto de partida físico e simbólico da jornada. A escrita na cartolina era totalmente livre e incentivada para perceber o reconhecimento da APSPBA como um lugar seguro e significativo para cada criança. A cartolina escondia, na parte de trás, uma carta com a pista para a próxima etapa. Na segunda paragem, foi importante colocar as crianças no lugar em que deviam estar sempre em qualquer intervenção: “como coprodutores de conhecimento, protagonistas” (Garcia *et al.*, 2019). A pergunta “Se eu fosse rei/rainha por um dia...”, que incluía colocar uma coroa na cabeça, foi um incentivo para cada criança partilhar as suas ideias sobre o que gostariam de mudar ou acrescentar naquele espaço. É verdade que as respostas tiveram bastante diversidade e sentido de humor. Foram avançadas propostas de mudança como: colocar melhores computadores ou um campo de futebol dentro do espaço da Associação. Com certeza que isto, para outras pessoas, não seria uma informação relevante. Contudo, para um/a interventor/a social, isto é uma evidência de imaginação crítica, visão de futuro e uma forma de participação. A pista para a paragem seguinte estava escondida no interior da coroa.

A terceira paragem teve lugar num dos pontos exteriores do edifício da Associação, continuando a exploração do espaço, e perguntava “O que gostas do sítio onde vives?”. Através de um jogo de cestos, cada criança indicava a resposta que queria que eu escrevesse na bola e tentava encestá-la. Para além da incorporação do movimento e da ludicidade da dinâmica, esta visou a expressão emocional sobre o contexto habitacional que, inevitavelmente, influencia as suas perceções sobre a Associação, tal como abordado anteriormente, e o seu processo de relação com esta. A pista para continuar a caça ao tesouro encontrava-se no arco utilizado no jogo.

Seguindo para a quarta paragem, junto ao parque infantil da Associação, propôs-se uma reflexão mais crítica, com a pergunta “O que mudarias ou o que falta no sítio onde vives?”. As crianças escreviam as suas respostas em pequenos papéis, que depois colocavam numa caixa que levei para o efeito. Sob essa mesma caixa encontrava-se uma pista que levava à revelação da palavra-chave, escondida debaixo do escorrega. Esta paragem foi essencial para explorar a dimensão cívica e reivindicativa das crianças, mostrando o quanto elas se importam com os seus contextos de vida. Num plano em que emergem discursos de desapego dos jovens face à participação política e cidadã (Garcia *et al.*, 2019), momentos como este mostram-se significativos na exploração e incentivo neste domínio.

Realço que, mais uma vez, algumas respostas parecem, numa primeira abordagem, utópicas e distanciadas da realidade, mas são tudo menos isso. São respostas que mostram sensibilidade pelo espaço habitado e que significam resistência a uma atitude “indiferente aos interesses comuns e coletivos” (Garcia *et al.*, 2019). Essa é a mensagem e a resposta mais importante que poderia obter e partilhar com a restante comunidade associativa. A resolução da pista implicava decifrar um jogo de palavras, cuja solução final revelava a palavra-chave: “a Associação faz 50 anos em maio”, abrindo o “cofre do tesouro”. Esta foi a forma pensada para ancorar a uma brincadeira a possibilidade e o interesse de envolvimento na celebração do aniversário da APSPBA, que se aproximava.

Por fim, a quinta paragem conduzia as crianças ao que tanto ansiavam: o “tesouro”! E todas adoram um bom momento de açúcar!... Mais do que a conclusão da iniciativa/estratégia, foi o fim de uma viagem entre o mundo afetivo, relacional e reflexivo sobre a Associação e o

lugar habitado, ambos entendidos como espaços de envolvimento e vivência quotidiana intensa. Para além disso, há uma apropriação da aprendizagem experiencial (Marsh & Vagliardo, 2002), visto que foi a partir das experiências destas crianças e de atividades lúdico-pedagógicas que pudemos trabalhar progressivamente na satisfação das necessidades assinaladas, assim como aumentar e realçar as potencialidades do contexto. A colocação e resolução colaborativa de problemas inevitavelmente inerentes a atividades como esta, ou seja, questionar e resolver desafios com a ajuda e a colaboração de todos, é crucial para que estes contextos possam ser realmente espaços educativos e motores da mudança (Apêndice 2, pp. 98-100).

A culminar este esforço de relação e ação lúdico-pedagógica, merece destaque a iniciativa da criação da história infantil “História do Aleixo”, narrada e ilustrada pelas crianças do JI e do ATL. Esta iniciativa, para lá de uma síntese das experiências vividas ao longo do projeto, constituiu uma materialização simbólica e concreta do processo de trabalho. Foi, com efeito, a materialização da resposta aos desafios assinalados e a estratégia que mais evidenciou a ação e o sentimento de continuidade entre o passado e o futuro daquele espaço físico e emocional. Foi através desta iniciativa que pudemos (i) garantir a presença e participação das crianças no evento de celebração dos 50 anos da Associação; (ii) trabalhar com toda a comunidade associativa (a equipa técnica do JI e do ATL e as crianças do JI e do ATL) e (iii) garantir a valorização do seu trabalho após a divulgação desta “História”, coletiva e colaborativamente elaborada, num festival de abrangência pública alargada.

Tal como mencionado no subcapítulo em que surgem listados os principais desafios que se poderiam colocar à intervenção, foi preocupação apontada pelo R o que poderia ser feito no evento de comemoração dos 50 anos da Associação. O R chegou a recorrer ao levantamento de propostas de celebração por parte de elementos exteriores à associação. Em todas essas propostas, havia um fator comum: a ausência da participação das crianças no evento. Talvez esta ausência esteja relacionada com o facto de as crianças “terem tido direito” a uma “festinha” só sua. Assim, surge a questão de como se pode pensar na celebração de algo que sobrevive devido às crianças, mas sem elas... Utilizando a conversa e assumindo principalmente uma posição de escuta ativa, foi perceptível a vontade que elas tinham de fazer parte daquele momento.

“Depois de afastar estes pensamentos intrusivos de que eu não seria capaz de fazê-los participar, comecei a dialogar com algumas crianças sobre a possibilidade de avançarmos com alguma coisa para o evento da associação. Era o momento perfeito uma vez que no dia anterior tinham estado a celebrar os 50 anos da APSPBA numa festinha só deles. Claro que a [Grupeta] mobilizou rapidamente uma ideia: desenhos para ilustrar a história da associação. [As Brilhantes] ficaram rapidamente curiosas no que estávamos a fazer, mas disseram que não queriam desenhar e propuseram a ideia de ler a história. Uau! Perfeito! Uma história ilustrada e narrada pelas crianças. De forma a tornar o momento mais organizado e significativo, organizamos elementos que precisávamos de ser desenhado dada a história que o [R] disponibilizou (ainda não adaptada para a versão infantil, tratarei disso depois) e começamos a “dividir” pelas crianças do ATL e deixando também para o JI.” (Diário de bordo, 14/05/2025)

Este processo de expressão através da arte acabou por assinalar também um momento altamente democrático, pela “liberdade de procurar, receber e difundir informações e ideias de qualquer natureza, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou impresso, na forma de arte, ou por qualquer outro meio de escolha da criança” (UN, citada por Barros *et al.*, 2024, p. 117). Para além da dimensão estética das práticas artísticas, Garcia *et al.* (2019) refletem como estas “possibilitam ainda uma observação e um conhecimento mais próximos das diversas trajetórias individuais e coletivas, de processos de socialização, interação e suas múltiplas dinâmicas adjacentes” (p. 1234), reforçando aqui a pertença ao local.

“A S não hesitou em escolher desenhar duas torres do Bairro do Aleixo uma vez que faz questão de realçar em todas as conversas sobre o bairro que nasceu lá e que saiu com 1 ano - na realização dos desenhos não foi exceção. Assim, iniciou quase de imediato o seu trabalho, pedindo-me o telemóvel para ter alguma referência visual das torres.” (Diário de bordo, 14/05/2025)



Figura 3: Desenho para a "História do Aleixo" elaborado pelas crianças do ATL



Figura 4: Desenho para a "História do Aleixo" elaborado pelas crianças do ATL

Assim, o meu papel como interventora seria trabalhar esta questão da forma mais democrática, participada e coconstruída. Este processo foi dos mais significativos para um projeto enquadrado na metodologia de IAP. Para além disso, foi bastante interessante o trabalho com as crianças do JI, dada a espontaneidade e a exploração da criatividade com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.



Figura 5: Desenho para a "História do Aleixo" elaborado pelas crianças do JI



Figura 6: Desenho para a "História do Aleixo" elaborado pelas crianças do JI

O evento de celebração dos 50 anos da APSPBA, ainda que, infelizmente, não tivesse tido a presença física destas crianças, funcionou como legitimação pública do seu trabalho e contributo, visibilizando a sua voz e ação como sujeitos sociais e "associativistas". Junto das crianças, fiz questão de partilhar este momento, por via de fotografias e vídeos, de forma a fazer experienciar o seu reconhecimento, ainda que indiretamente, num evento comunitário e com figuras relevantes da vida política da freguesia e da cidade.



Figura 7: Evento de Celebração dos 50 anos da APSPBA

Para um projeto desenvolvido com e para as crianças, e com um enfoque comunitário, a proposta da história pareceu a cereja no topo do bolo, uma vez que emerge da escuta e de um diálogo autêntico entre todos/as, algo que só pode resultar numa *praxis* também autêntica (Mendes, 2024).

A equipa técnica, dado o seu profundo conhecimento do contexto, desempenhou um papel fulcral no apoio logístico e na mediação do trabalho realizado. Contudo, e para além deste trabalho de mediação e apoio logístico, as trabalhadoras do JI e do ATL foram participantes ativas, estando implicadas na própria criação, quer através da elaboração dos desenhos, quer de contributos orais para uma história mais fiel e inspirada nas experiências. Pontuada, por vezes, por alguns desentendimentos e atitudes de maior estranheza ou desligamento, a relação com a equipa técnica foi evoluindo ao longo do tempo, demonstrando que, onde há conflito, pode haver, e está a haver geralmente, mudança.

“Não entendo a atitude, mas respeito e vou sempre validar os seus sentimentos. Isto só reforça o que abordei na N.T. de 21/01/2025, a necessidade de trabalhar a abertura ao exterior desta equipa. A verdade é que ser uma instituição pequena tem as suas coisas boas e as suas coisas... menos boas... (...)” (Diário de Bordo, dia 02/04/2025)

O desenvolvimento do trabalho em torno da “História do Aleixo” foi crucial para fazer evoluir a relação num sentido positivo e produtivo – o foco no “bem comum” ou no interesse comum

facilitou e estabilizou esta relação, colocando a tónica na mudança que podia ser alcançada com as crianças, de forma partilhada e colaborativa.

“Tal como disse anteriormente, sinto que a minha relação com a [X] tornou-se melhor e, agora com o desenvolvimento desta história infantil, começamos a fortalecer os laços de ligação pelo facto de termos um interesse comum. (Diário de bordo, dia 14/05/2025)

O filme narrado e ilustrado pelas crianças acabaria por ser apresentado não apenas no evento de celebração dos 50 anos da APSPBA, mas também num evento externo, o *Arquiteturas Film Festival* (Anexo A, pp. 88-90), um palco alargado que possibilitou a promoção do conhecimento do Bairro, da Associação e destas crianças. Contudo, o mais gratificante foi mesmo ouvir e ver aquelas crianças felizes por saberem que a sua perspetiva, a sua “história”, tinha sido vista e ouvida por muitas pessoas para lá do contexto da Associação.

“Além disso, e penso que foi um momento muito importante, tive a oportunidade de partilhar com as crianças sobre o *Arquiteturas Film Festival* e como toda a gente presente viu o trabalho deles. Choveram abraços e vários pedidos para reverem os vídeos que gravei quando a voz deles saíam daquelas colunas gigantes para as pessoas os ouvirem e quando os seus desenhos estavam amplamente projetados. Isto sim, é a parte mais importante do caminho percorrido até aqui.” (Diário de Bordo, dia 01/07/2025)

Grupos como os *Energéticos*, os *Enigmáticos* e os *Ecos*, que se mostraram mais inseguros acerca de certos aspetos do seu trabalho (expressão artística ou dificuldade na leitura, como abaixo é descrito), puderam ter um momento de afirmação do seu trabalho e das suas capacidades. Ainda que de forma simbólica, os efeitos de reforço de autoestima e validação do seu saber, conhecimento e talento foram notórios e bastante importantes para estas crianças.

Conseguimos abrir as portas da APSPBA à comunidade envolvente e à cidade, a mesma cidade que, em tempos, fechou as suas portas aos pais e avós destas crianças, aos ex-moradores do Bairro do Aleixo. Hoje, temos um bairro que vive e resiste na memória dos filhos e netos do Aleixo, seja pela voz das crianças, seja pelo reconhecimento da comunidade em torno dos objetos e discursos que contam a sua história. Temos uma

Associação sem bairro, mas feita de e com pessoas, incluindo crianças que alimentam o seu futuro.

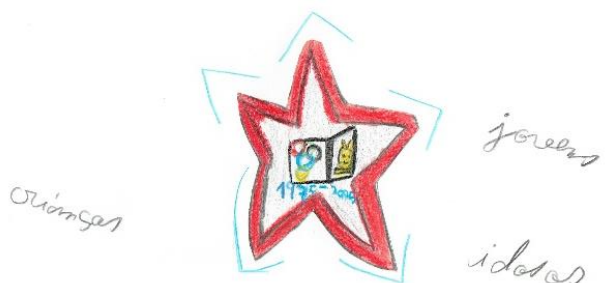


Figura 8, 9, 10, 11 e 12: Desenhos para a "História do Aleixo" elaborados pelas crianças do JI e do ATL

5.2. AÇÃO 2: “TAGARELAR PARA TRANSFORMAR”

A Ação "Tagarelar para Transformar" não surge abstratamente no projeto, imposta a partir de uma visão “técnica” e panorâmica da realidade da Associação e das suas crianças, mas resulta do conhecimento e análise da realidade, e da ação continuada de criação de espaços de relação e diálogo, de escuta atenta das crianças e de um envolvimento no seu quotidiano, desde o brincar com elas à observação das conversas que mantinham entre pares. Foi neste cenário colaborativo e participante-participado com as crianças, que se tornou evidente a necessidade de promover, para além das aprendizagens de carácter académico ou técnico, típicas do JI e do ATL, o desenvolvimento de outras competências, competências de natureza transversal e socioemocional.

Silva (2022) sintetiza no seu trabalho informação sobre as cinco competências socioemocionais fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança, a partir da proposta *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2021)*; são estas a autoconsciência, a autorregulação, a consciência social, a gestão de relacionamentos e a tomada de decisões responsável. A autora nota que estas competências compreendem “comportamentos, pensamentos e sentimentos, as quais auxiliam no desenrolar das atividades diárias, no relacionamento e interações com o outro e, principalmente, a aprender a relacionar-se consigo mesmo, (...), para, assim, transformar o que é potencial em cada indivíduo em competência” (Silva, 2022, pp. 5-6). Tomando em consideração, sempre de forma fluida e contextualizada, este quadro de referência, o presente projeto dinamizou diversas iniciativas baseadas na exploração de relações empáticas e dialógicas, sempre com intencionalidade educativa.

Mendes (2024) realça que se a prática investigativa e educativa é o resultado da interação entre seres que “fazem e refazem o mundo” (p. 138); ora, isto só é possível de concretizar através da comunicação. A intervenção educativa com base no diálogo é totalmente discordante de um mundo objetificado, alienado e silenciado (Mendes, 2024), sendo, pelo contrário, condizente com a finalidade e natureza do projeto. Ela parte da observação ativa, que é mais do que “olhar” o espaço; esta observação refere-se a um olhar crítico e minucioso, que permite identificar e analisar o que está ao nosso redor, permitindo

colocarmo-nos no lugar do/a outro/a sem sair do nosso (Nunes, 2008), para entendermos as suas posições e ter isso em conta na nossa ação. É a base para encetar e aprofundar diálogo, mas um diálogo coerente com a vida observada.

Desenvolvida em articulação com as atividades descritas no ponto anterior, portanto também entre outubro de 2024 e junho de 2025, as iniciativas que agrupamos sob a designação “Tagarelar para Transformar” surgiram da necessidade de responder às necessidades decorrentes da aparente dicotomia observada no contexto entre a percepção de que as crianças “não querem fazer nada” e a expressão das crianças de que “queremos fazer coisas”. Para além da habitual construção relacional e de escuta, a criação de um espaço seguro e não-formal, sem juízos de valor, dirigido à expressão aberta de sentimentos, preocupações e vontades (Ap. D, pp. 101-102), um espaço em que as crianças pudessem falar das suas emoções e refletissem e problematizassem o mundo à sua volta, foi a primeira preocupação.

Importa dizer que a relação estabelecida com estas crianças, particularmente com as do ATL, foi intensa. Foi intensa pelos laços criados, conversas estabelecidas e partilhas emocionantes. Felizmente, abriu-se espaço para que elas se sentissem capazes de me perguntar tudo o que lhes ocorria. Destaco três grandes temas e momentos de aprendizagem pela conversa: (i) sobre o luto; (ii) sobre desigualdade de género e injustiças sociais; (iii) sobre o conflito. A menção a estes temas e momentos decorre do facto de eles terem sido os mais significativos para os/as participantes, pela sua regularidade, intencionalidade educativa subjacente e potencial de desenvolvimento de competências explorado.

(i) O luto e a autoconsciência

O tema do luto surgiu de forma muito natural no seio da conversa com a *Grupeta*.

“[Os membros da *Grupeta*] estiveram comigo a maior parte do tempo que estivemos no campo e no caminho de ida e volta para lá. Naquele dia, tinham várias dúvidas para me colocar ainda que tivessem começado a medo. O Dia da Mãe aproxima-se, falta cerca de um mês, e perguntaram-me o que ia oferecer à minha mãe. Eu, com a naturalidade possível dada a sensibilidade do tema e as idades das crianças com quem falava, disse que já não tinha a minha mãe. Depois de 2 segundos a

olharem para mim, posso precisar que foram mesmo dois segundos, a MH perguntou: E tens saudades dela?; respondi: Claro, todos os dias. Quem respondeu logo a seguir foi a B, que me perguntou: E ficas triste? Choras às vezes?; digo ainda com mais certeza e a olhar para todas elas que me pousavam olhares curiosos: Às vezes, choro e fico triste. É normal ter saudades da minha mãe porque a amo. Faz bem expressar o que sentimos. Mal tinha acabado a frase a B responde: eu também tenho saudades do meu irmão. Gostava de ter nascido mais cedo para poder ter estado mais tempo com ele.” (Diário de bordo, 09/04/2025)

Este momento permitiu trabalhar naturalmente a autoconsciência. Silva (2022) define a autoconsciência como a “capacidade de reconhecer as próprias emoções, pensamentos e valores, e como eles influenciam o comportamento”, ideia sustentada no CASEL (2021). Ao falarem sobre o luto, as crianças foram capazes de nomear sentimentos como a tristeza e a saudade de terem perdido alguém, e o medo de eventualmente perderem pessoas queridas. Penso que o meu papel, também como profissional da relação e do afeto, foi, para além de escutar e promover o diálogo, mostrar-me vulnerável e, portanto, “real” e humana. Nestes contextos, as crianças não estão acostumadas a ver adultos nessa posição. Este momento reforça a ideia de Mendes (2024) de que o diálogo é uma prática transformadora. Além disso, percebi que o tema era realmente importante e, por isso, promovi mais um espaço de partilha para tal, após confirmar indícios dessa vontade.

“Foi aqui que iniciámos, mais uma vez, um momento de partilha e de pensamento sobre o luto e a saudade. Tentei realçar como a saudade é fruto de momentos bons vividos com as pessoas que nos deixam, mas essencialmente, deixei-os partilhar as suas histórias de saudade: dos avós, do pai, do cão e do medo de perder alguém. Há muita gente que acredita que não se deve falar sobre estes assuntos com as crianças, mas eu acredito que isto faz parte do crescimento delas, do crescimento intelectual. Muitas destas crianças já tiveram que lidar com perdas ou, pela lei de vida, irão sofrer perdas então nunca é demais conversar com elas sobre estes temas ainda que de forma adaptada e cuidada. Assim, estivemos a fazer os desenhos enquanto elas colocavam dúvidas que eu só poderia responder com o meu coração enquanto elas abriam os delas.” (Diário de bordo, 14/05/2025)

Para além disso, este momento reflete o que deve também ser o papel da educação, o de “ajudar-nos a abrir possibilidades, a encontrar alternativas, inclusivamente para aprender a lidar com os desafios e com as perdas associadas à grande vitória civilizacional que é a longevidade” (Martins, 2024, p. 155). Ainda que a intervenção protagonizasse estes momentos de vulnerabilidade e escuta sensível, esta não foi feita de forma meramente

intuitiva. Entre o primeiro e segundo momento de partilha sobre o luto, houve a necessidade de preparação teórica sobre o tema de forma a relacioná-lo com o desenvolvimento de competências socioemocionais, de forma a abordar este tema com a responsabilidade e ética necessária na intervenção. A espontaneidade do momento apoiou-se, assim, em fundamentos para um diálogo informado ainda que participado, oferecendo “condições para a abertura de consciências, (...) e para o exercício de uma educação amorosamente crítica e promotora da conscientização” (Mendes, 2024, p.144).

(ii) Desigualdades de género: desconstruções, autoconsciência e gestão de relacionamentos

Outro momento de grande relevância emergiu de uma situação aparentemente banal e quotidiana: as meninas estavam muito inquietas por não poderem “tirar a camisola devido ao calor”, como os rapazes faziam. As mesmas crianças contaram também que, em diversos contextos, se tivessem roupas mais curtas, eram chamadas a atenção e/ou eram vítimas de comentários indesejados e de situações configuradoras de formas de importunação. É uma realidade crua e que assombra várias mulheres, incluindo nas mais tenras idades, o que torna a situação particularmente assustadora, diria, dada a hipersexualização feminina e a persistência de estereótipos de género muito arraigados.

Foi um assunto que emergiu como tendo claramente de ser trabalhado, especialmente pela ótica de proteção e promoção dos direitos destas crianças. De forma espontânea, foi criado um espaço seguro, “no imediato”, para dialogar sobre o tema, enfatizando sempre a ideia de proteção e de reflexão sobre o que é e como se perpetua a desigualdade de género.

O diálogo orientado neste âmbito promoveu o desenvolvimento de autoconsciência, da consciência social e contribuiu para a gestão de relacionamentos no contexto. A autoconsciência pelo reconhecimento de como estas situações as/os fazem sentir (Silva, 2022); a consciência social pelo confronto e luta contra a normalização da desigualdade de género, no sentido de compreender as “normas sociais” (ou o que não deveria ser norma) e de promover o respeito pelo outro (Silva, 2022); a gestão de relacionamentos através da tentativa de transformação das perceções e posicionamentos nas relações locais, potenciando a compreensão e cooperação com o outro (Silva, 2022), dado que os meninos

também participaram nestes momentos (claro que, depois de alguns risinhos sobre o tema..).

“Assim, este dia ficou marcado pela reflexão das diferenças/barreiras sociais existentes entre meninos e meninas. Estas crianças tiveram a capacidade de partilhar o seu ponto de vista em momentos que passaram pelo impedimento de jogar à bola porque são meninas até à partilha de momentos de desconforto quando estas usavam saias e/ou camisolas mais curtas. É nítido que as questões de género ainda moldam bastante os comportamentos e perceções da sociedade desde tenra idade então ter um espaço seguro e livre para a partilha e a tentativa de transformação destas 'normas' é crucial na intervenção socioeducativa.” (Diário de bordo, dia 09/04/2025)

(iii) Conflito e autorregulação

Esta relação entre o conflito e autorregulação esteve muito presente em vários momentos do desenvolvimento do projeto. Foco aqui dois momentos que foram determinantes no desenvolvimento desta competência, momentos ocorridos, especificamente, com o grupo dos *Enigmáticos*.

O primeiro caso envolveu a B (Ap. E, pp. 103-104), num dia em que esta se encontrava particularmente triste. A B nunca demonstrava grande interesse em partilhar comigo os seus sentimentos; ainda assim, insisti em aproximar-me e, desta feita, tive recetividade. Após um momento de “explosão” e conflito com outra criança, senti ser aquele o momento para intervir. Primeiramente, ouvi. Ouvi falar sobre a família da B, ouvi falar sobre a perceção que ela tinha sobre os outros e o que achava que os outros pensavam sobre ela, ouvi falar sobre momentos de comportamento menos adequado da sua parte e da parte de outras crianças. Se a autorregulação corresponde à “capacidade de regular as emoções e os comportamentos de uma pessoa em diferentes situações e a capacidade de estabelecer objetivos pessoais e académicos (gerir o stress, controlar impulsos, motivar-se)” (Silva, 2022), sem dúvida que pudemos iniciar ali um trabalho de relação e diálogo que contribuiu para trabalhar esta competência e para ajudar a repensar a relação com o meio e com as pessoas à volta daquela criança. No caso da B, foi possível observar uma mudança progressiva na sua atitude: de respostas ríspidas entre pares até a adoção de posturas mais positivas e participativas. A B passou a demonstrar maior capacidade de escuta e aceitação da presença do outro seja nas brincadeiras ou na expressão individual de cada um e, no

mesmo dia, conseguiu protagonizar um momento de solidariedade e cooperação (Ap. E, pp. 103-104).

Um outro caso ocorreu com mais um elemento dos *Enigmáticos*, o GU. Foi muito desafiante estabelecer uma relação com este jovem e parecia que nenhuma conversa que tentava estabelecer com ele mudaria o que quer que fosse. Até que algo muito especial aconteceu.

“O G olhou para mim mais de 5 segundos até voltar a colocar os olhos no ecrã do computador. Pelo menos já me respondeu com “sim” ou “não” às coisas que eu dizia.” (Diário de bordo, 26/03/2025)

“O G, aquele rapaz introvertido e que faz questão de “repelir” toda a gente que se aproxima dele, pediu-me um abraço antes de sair da sala. Reagi com naturalidade para não voltar a afastá-lo e... ele disse que não me queria lá mais. Claro, não podia simplesmente ser carinhoso sem mostrar o seu lado brincalhão. Que azar que vou ter que voltar lá amanhã, disse-lhe. Sorriu e disse até amanhã.” (Diário de Bordo, dia 13/05/2025)

“Ainda nem tinha pousado as coisas e o G já estava na porta “a mandar vir”, animadamente, comigo para me ir embora e que não queria que estivesse ali – como sempre faz em tom de brincadeira. E eu disse quase sem pensar e também em tom de brincadeira que lhe respondo sempre: *Oh G, eu vou mesmo embora... Não venho mais a partir de amanhã. Depois vais sentir a minha falta!* Bem... não ouvi resposta. Fui pousar as coisas à sala das funcionárias/técnicas e quando voltei para os computadores onde, obviamente, o G estava perguntei: *Então, vais ter saudades minhas? – mantendo o tom jocoso, mas já mais controlado para ele perceber que estava a tentar aproximar-me.; Não. Podes ir.* – diz ainda a olhar para o computador. Fiquei também calada a olhar para ele e para os outros miúdos que também estavam a jogar. *Mas podes dar-me um abraço?* Respirei, finalmente! Obviamente que o abracei e reforcei a ideia que ia sentir saudades dele e de todos/as do ATL.” (Diário de bordo, 01/07/2025)

Esta foi uma relação nitidamente construída na base da persistência, escuta e diálogo, e no respeito pelo ritmo emocional da criança/jovem. Estas pequenas ações de pedir um abraço e de ficar sensibilizado com a minha saída, quando, inicialmente, pouco lhe importava se eu estava lá ou não, demonstram uma mudança na consciência, gestão e regulação das emoções.

Um outro momento, protagonizado pelos *Miúdos do Computador*, mostra também como as atividades educativas em ambiente não formal e “descolarizado” ou “descolarizante”

têm um enorme poder. Este grupo de crianças foi caracterizado desde a minha entrada como um dos grupos de que “não queriam fazer nada”. Eram crianças que preferiam permanecer isolados, a jogar no computador, ao invés de participar noutras atividades que implicassem relação e comunicação entre pares. Contudo, apostei na aproximação, na escuta ativa e na comunicação permanente de forma a conseguir mostrar-lhes algumas oportunidades “fora do computador” ou, pelo menos, complementares a esse seu gosto. As técnicas informaram-me sobre o potencial artístico e criativo deste grupo de crianças, que me foi confirmado em conversa com elas e com atividades que propus a este grupo. Será então que as crianças não querem mesmo “fazer nada”?

“Agradei a todos e a cada um deles que quiseram participar nesta atividade e por terem partilhado histórias tão importantes comigo. Surpreendentemente, os “miúdos do computador” agradeceram-me de volta por ter feito a atividade e ainda me abraçaram. Foi muito importante para mim este momento uma vez que só se prova que estas crianças não são desinteressadas, viciadas no pc ou sem motivação. São apenas crianças que querem e precisam de estímulos para saírem das suas rotinas e, quando isso acontece, são as primeiras a participar.” (Diário de bordo, dia 14/05/2025)

É socialmente comum sermos confrontados com o individualismo exacerbado (Magalhães, 2007), e também é frequente a culpabilização do indivíduo pela sua condição social, por este ser dito responsável do seu destino, como se fosse sequer possível ignorar todos os constrangimentos e limitações sociais a que está sujeito. Fazendo uma ponte com a realidade que enfrentámos no projeto, é fácil culpabilizar as crianças pelo seu suposto “desinteresse”, sem nos sentirmos parte desse “problema”, como se não fôssemos corresponsáveis por ele. Na verdade, a intervenção necessária ter deve ter por base uma abordagem compreensiva e coletiva (Miranda e Resende, 2006), dado que a verdadeira educação é um ato de relação e partilha.

Além da valorização das relações sociais e das identidades dos diferentes protagonistas, é importante defender um espaço em que a diversidade cultural seja vista como uma oportunidade e parte dos processos de aprendizagem para a construção de um espaço verdadeiramente democrático (Stoer, 2008). O papel do/a interventor/a, como diria Lima (2003), passa por contribuir para criar condições de participação, um “sentimento de si e

uma auto-representação suficientemente valorizados, em cada elemento participante, para poderem reconhecer o dever e o direito de contribuir (...)” (p. 320). Isto foi determinante para conseguir incluir, por exemplo, os *Energéticos* e os *Enigmáticos* nas iniciativas propostas, crianças sem dúvida com grandes necessidades de aprovação/validação (Ap. F, pp. 105-106).

A escola é um contexto importantíssimo para este trabalho de desenvolvimento de competências; ela é um direito e um dever imprescindíveis. Mas a escola não é o único espaço de aprendizagem e de formação. Assim, o presente projeto, assente na valorização da expressão e participação das crianças, no diálogo, na escuta ativa e nas emoções, promoveu um espaço seguro para que as crianças se expressassem e construíssem sentidos coletivos no entendimento de si, dos outros e do espaço; um sentimento de pertença associativa-comunitária-urbana. Simultaneamente, reforçou-se o papel da APSPBA como espaço sociocomunitário capaz de entender as crianças como sujeitos sociais e promover a sua transformação, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais. Este trabalho reafirma o princípio de que uma educação democrática, libertadora e amorosa é fundamental para a mudança e transformação social (Mendes, 2024).

6. SÍNTESE AVALIATIVA DO PROJETO

Em fim de percurso, a avaliação que pode ser apresentada do projeto “Um Presente do Futuro: memória, história, participação e associativismo” assume-se como um momento de reflexão sobre o caminho percorrido e os resultados alcançados. É neste momento que se reflete sobre se foi possível atingir a finalidade e os objetivos propostos pelo projeto e sobre a adequabilidade das estratégias utilizadas para responder às necessidades identificadas. Assim, o que este capítulo procurar fazer é apresentar algumas ilações avaliativas de síntese, aferindo os objetivos concretizados e a tangibilidade da finalidade e apontando algumas notas reflexivas para uma possível intervenção futura.

A avaliação “final” surge por questões ligadas à necessidade de responder a prazos estipulados em contexto académico; a importância de salientar esse aspeto deve-se ao facto de a avaliação do presente projeto não ter sido desenvolvida tradicionalmente e não ter sido feita exclusivamente no final do mesmo. Ao longo do tempo que durou o projeto, em diversos momentos de observação, diálogo e prática educativa na APSPBA, foram feitas devoluções dos diferentes passos dados e das análises realizadas, através de partilhas com a equipa técnica sobre o rumo que o projeto estava a tomar, procurando perceber as necessidades de adequação, bem como de apresentações breves às crianças sobre o que “eu estava para lá a fazer” (utilizando uma das suas expressões) e questionamentos sobre o que sentiam e desejavam quanto à minha presença ali.

É nesta lógica participante-participativa-participada, com e para as crianças, que devem assentar os projetos de IES; o projeto quis ser esse “processo que radica na força transformadora das pessoas concretas, nas dinâmicas locais e dos seus próprios atores” (Monteiro *et al.*, 2024, p. 191). A participação das crianças na vida e na vivência do seu quotidiano desempenha uma “alavanca de conhecimento, plural e pluralizado em todas as vozes com direitos” (Monteiro *et al.*, 2024, p. 191), e assume-se pluridirecional, reforçando esta dinâmica interligada que “permite desencadear processos educativos transformadores das realidades injustas e das circunstâncias que dificultam o desenvolvimento do sujeito e sua comunidade” (Monteiro *et al.*, 2024, p. 192).

Fazendo uma leitura crítica acerca dos OG e OE (re)definidos ao longo do projeto, é possível destacar os objetivos com maior evidência de alcançabilidade e alguns constrangimentos verificados. No que respeita ao OG1, que se orientou para a promoção de espaços dialógicos e de participação ativa das crianças na vida associativa e na construção da memória coletiva da APSPBA, a consecução do mesmo é evidenciada, entre outros elementos, pela espontaneidade das partilhas de histórias de vida (pessoal e comunitária), a apropriação e iniciativa observada nas dinâmicas propostas, e o envolvimento ativos em momentos coletivos, designadamente no âmbito da Ação “Aleixo Eu Não Deixo”. Em especial na iniciativa de participação na celebração dos 50 anos da APSPBA, e através da construção partilhada da “História do Aleixo”, evidencia-se a concretização do OE1 e OE2, pelo reconhecimento que as crianças participantes fizeram quanto ao seu papel individual-social-comunitário enquanto partes da história (presente e futura) da Associação. Relativamente ao OE3, voltado para a articulação com a família e a comunidade envolvente, a sua realização apresentou algumas dificuldades, designadamente em termos de aprofundamento e continuidade, uma vez que, apesar da existência de momentos pontuais de contacto indireto mediado pela equipa técnica, a participação direta de membros das famílias e outros membros da comunidade envolvente ficou aquém do desejado, pelas restrições de tempo e acessibilidade a outros recursos no tempo do projeto.

A necessidade de um trabalho mais aprofundado nas relações com a equipa técnica e o tempo limitado de presença no terreno, também sempre condicionado pelo calendário escolar, com o seu ritmo e interrupções, não permitiu tanta aproximação às famílias como se desejaria. Ainda assim, foi possível realizar alguns contactos e articular atividades com a recolha de testemunhos e memórias que está a ser feita e irá continuar a ser feita no âmbito do projeto “Deslocações” (uma das mães contactadas, inclusivamente, já foi entrevistada naquele âmbito). Um objetivo de intervenção futura, assumindo-se que é relevante o investimento na tentativa de aprofundamento dos laços com as famílias e a comunidade, pode ser precisamente prosseguir esta tentativa de maior (re)conexão, desse modo talvez ajudando a contribuir para a sustentabilidade das práticas associativas.

Relativamente ao OG2, este revelou maior presença e possibilidade de consecução nos diversos momentos do projeto e ao longo de toda a sua realização. Em particular através da

Ação “Tagarelar para Transformar”, foi possível observar uma maior capacidade de expressão dos sentimentos por parte de diversas crianças participantes, uma escuta ativa e mais respeitosa entre pares e uma mudança nas dinâmicas relacionais, para uma postura mais cooperativa e confiante nas decisões tomadas. Através das conversas intencionais e atividades de expressão, a identificação destas capacidades evidenciou-se. A partir da análise do diário de bordo (Apêndices 3, 4 e 5, pp. 101-107), é possível recolher alguns elementos de observação que sugerem a concretização do OE1, e função da oportunidade que as crianças tiveram de se pronunciar sobre questões do seu quotidiano, assim se enaltecendo as suas preocupações e interesses; também os OE2 e OE4 observaram concretização, pelo notório desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão entre pares (Apêndice 3, pp. 101-103). Relativamente ao OE3, este foi objeto de intenção concretizadora ao longo de todo o processo, mas reconhece-se a limitação do trabalho promovido no envolvimento e desenvolvimento da relação com as profissionais.

Em jeito de síntese, evidencia-se que o projeto alcançou os objetivos voltados para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a promoção de uma participação ativa, reconhecendo-se, contudo, as brechas existentes no âmbito da sustentabilidade das práticas e num envolvimento comunitário mais sistemático e, por isso, passível de se projetar no futuro.

A este propósito ainda, interrogo-me sempre que ouço alguém dizer que as crianças e os jovens “não querem saber” e que, por isso, há que ter muita preocupação com o “futuro desta geração”. Todos os dias na APSPBA foram, para mim, dias de aprendizagem profunda e que me disseram que podia estar mais do que tranquila com as crianças de hoje. Os adultos erguem muros demasiado altos, tornando difícil às crianças chegar às suas vulnerabilidades, fragilidades, sentimentos e emoções; sabem sempre o que dizer, o que fazer e o que os/as outros/as devem fazer, perpetuando-se assim a ideia de que a voz das crianças é algo que é “dada” pelos adultos “sábios” (Barros *et al.*, 2024). Neste projeto, tentámos destruir muros, ao mesmo tempo que construíamos escadas, porque estávamos numa aprendizagem conjunta, num tempo coletivo e num ritmo partilhado.

O ritmo partilhado permite um envolvimento tal que os processos de transformação social iniciados transcendem os limites temporais academicamente definidos. Nóvoa *et al.* (1992) reflectem sobre como a finalidade de uma intervenção socioeducativa deve despoletar uma dinâmica interna que seja sustentável por si mesma, corroborando a ideia da transcendência temporal da transformação social. Espera-se que, neste caso, as sementes de uma mudança sustentável tenham ali sido plantadas pela ação conjunta de profissionais, crianças e interventora.

Mesmo tendo o processo avaliativo sido um processo contínuo, um momento terminal da minha presença no contexto merece aqui destaque. Poucos dias antes da minha “saída oficial”, levei uma caixa com o título “Coisas que quero dizer à Sara” (Ap. G, p. 107-108) e coloquei-a na janela principal da APSPBA, juntamente com pequenos papéis e lápis. Inicialmente, o sentimento foi de estranheza e receio de aproximação. Talvez se eu ignorar o “elefante da sala”, ele desapareça... Pouco a pouco, porém, através de conversas em pequeno grupo que as crianças iam tendo, e porque a curiosidade crescia, estas tiveram oportunidade de colocar as suas dúvidas sobre aquele tão estranho objeto. Esta procura foi importante, por significar o reconhecimento de que eu estaria ali disponível para eles/as – havia um trabalho prévio de projeto que possibilitou a criação das “condições que permitam a cada pessoa contar a sua história e assumir as suas perspetivas num ambiente de respeito, de reconhecimento e de partilha, criando espaços de participação e diálogo” (Monteiro *et al.*, 2024, p. 193).

A caixa de “Coisas que quero dizer à Sara” constituiu uma oportunidade de partilha da sua perceção sobre o projeto, mas também do meu papel como interventor/a participante. Esta simples caixa constituiu uma estratégia simbólica de avaliação participativa junto das crianças, assim como uma representação simbólica de um “fechar de ciclo”. O que se fez foi criar mais um espaço de escuta e partilha, de forma livre, criativa e espontânea, da opinião das crianças, mais um espaço em que a sua voz estava a ser ouvida (ou lida) e valorizada no projeto. Os testemunhos podem ser considerados vagos, “sentimentais” e, numa primeira análise, até pouco precisos no que toca às evidências dos resultados do projeto. Contudo, penso neles como um reflexo da perceção das crianças sobre a minha presença e sobre o impacto afetivo e social da nossa relação. Eles permitem compreender a dimensão

relacional do projeto e são uma forma de heteroavaliação do processo (ver os elementos apresentados no Apêndice 6, p. 108).

Apesar da delimitação temporal do projeto, este, idealmente, ultrapassa o “momento e a circunstância” (Monteiro *et al.*, 2024) deixando a germinar alguma semente. Acredito que este projeto mostrou que é possível coconstruir com as crianças algo orgânico, fluido e flexível, desde que haja abertura e uma real valorização das suas vozes. O trabalho realizado não se esgota na minha presença e neste projeto, pois foram, penso eu, abertas possibilidades de prática futura no âmbito da intervenção que naquele contexto é feita, dentro dos espaços da Associação, mas também para fora. Ademais, o projeto “Um Presente do Futuro” articulou-se com uma iniciativa mais ampla, o projeto “Deslocações”, e este irá continuar, além de assentar numa rede de ligações com outras instituições e pessoas, o que oferece outras oportunidades de continuar a refletir, reforçar e expandir os passos iniciados no projeto que este documento relata.

A valorização de uma abordagem participativa da avaliação, para além dos elementos que trouxe em termos de monitorização do processo e realizações do projeto, acabou também, e esse é um aspeto adicional importante, por incorporar um papel formativo. Particularmente com as crianças, ao refletirem sobre o que foi feito ao longo do projeto, houve reforço da consciência coletiva acerca da APSPBA, seu passado, presente e futuro, e promoveu-se o desenvolvimento de competências, porventura ajudando a criar condições para uma vivência mais democrática e conscientizada, assente numa educação emancipadora e libertadora que conduz a novas formas de existir e leva o sujeito a reconhecer-se como transformado (Mendes, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Um Presente do Futuro” procurou ser um projeto de aprendizagem mútua e colaborativa transformador e transformativo. A educação, se assumida enquanto prática libertadora (Freire, 1968), é capaz de criar espaços de partilha, pertença e reconhecimento associativo-identitário, assentes na escuta e no diálogo, na “palavra verdadeira” que contempla a ação e o verdadeiro compromisso de transformação (Freire, 1968).

O projeto quis escutar, dialogar e valorizar a participação de crianças. Coconstruir com as crianças da APSPBA um projeto de IES que visasse o seu desenvolvimento pleno, num contexto de íntima relação com o espaço urbano-comunitário-associativo e de aprendizagem do “eu” e “nós”, capaz de gerar história, memória, identidade, sentido de pertença, emoções e transformação, foi o mote e o horizonte. A ação procurou concretizar-se no sentido da “produção de significados novos ou alargados e das práticas correspondentes”, para gerar “novos relacionamentos entre as pessoas, com as instituições, com a natureza e com os objectos” (Lima, 2003, p. 331).

Aqui, as crianças foram entendidas enquanto sujeitos sociais protagonistas de ação, sem esquecer o mais importante: o facto de elas serem isso mesmo, *crianças*. Brincar, rir, conversar e aprender; beneficiar verdadeiramente de um espaço que é seu e com potencial de gerar identidade e pertença, constituindo-o como um espaço de socialização capaz de promover o desenvolvimento de competências socioemocionais e reforçar a cidadania. Numa sociedade fragmentada e fragmentária, presa na rotina do quotidiano e num individualismo crescente, espaços como a APSPBA, espaços associativos, podem ser contextos privilegiados para o desenvolvimento de ações e iniciativas socioeducativas que, através da educação não-formal e da valorização das aprendizagens informais (pelo brincar, pela conversa e por lógicas relacionais diversas), sempre uma lógica coconstruída do processo, que atribui real significado ao mesmo, fortaleçam a memória e a identidade coletivas e o sentido de pertença, permitindo um mais fácil reconhecimento do espaço urbano-comunitário-associativo como terreno fértil de transformação social.

Como interventores/as em contexto, a nossa atuação passa grandemente por garantir a criação ou a valorização destes espaços participativos e a promoção de práticas educativas inclusivas, democráticas e lúdico-pedagógicas, ancoradas em metodologias participantes-participadas, como a IAP, e visando a mudança social. “Não podemos escapar à rigorosidade ética” (p. 11), como enuncia Freire na sua *Pedagogia da Autonomia* (1996), e é por uma ética inseparável da prática educativa que devemos lutar, vivenciando-a e testemunhando-a diariamente nas nossas relações como educadores/as e com os/as educandos (Freire, 1996). Com esse compromisso e vinculação, “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 17). Ao adotar o horizonte da IAP, o projeto permitiu experimentar uma metodologia que não só investiga a realidade, como tem a real intenção de mudança reclamada pelos/as intervenientes (Lima, 2003), em que teoria e prática se juntam para um “conhecimento incorporado na acção e aos modos de conhecer” (Lima, 2003, p. 330).

Um projeto com as pessoas foi o que quis fazer, nesta Associação que já não tem bairro, mas que tem gente, como a dada altura se disse. Pessoas gigantes no seu corpo pequeno e que me ensinaram tanto. Freire (1996) enuncia a educação como uma “prática estritamente humana”, daí a impossibilidade de ser separada dos sentimentos. Se há coisa que fiz neste projeto foi sentir – aprender, estar, brincar, ouvir, conversar e emocionar-me. Emocionar-me porque “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 1968, p. 85).

Sou uma eterna apaixonada pela intervenção socioeducativa, o que implica assumir o sentido de responsabilidade que essa paixão acarreta. Bertão (2024) descreve que:

“Pretende-se a formação de educadores sociais responsáveis, eticamente informados, conscientes dos seus valores e representações, críticos em relação às forças de poder e capazes de analisar a realidade para além do visível; deseja-se que possam intervir nas comunidades, e que saibam interpretar e compreender as dinâmicas relacionais; deverão ainda ser profissionais que estabelecem relações baseadas no respeito, na aceitação e na justiça social” (Bertão, 2024, p. 105)

É nesta consciência de responsabilidade e ética, e na luta por um mundo mais igualitário, que me revejo. O projeto aqui reportado tentou caminhar neste sentido e deixa como legado,

mais do que qualquer outra coisa, a certeza de que a intervenção socioeducativa tem significado se for assente numa perspetiva democrática e libertadora (Freire, 1968; Mendes, 2024), pois só assim ela pode conter e disseminar as sementes da mudança. Não há força maior do que um sujeito que se reconhece como capaz de transformar o (seu) mundo. Se este projeto conseguiu ajudar a que os seus jovens protagonistas se reconhecessem como capazes de liderar essa transformação, então sementes de mudança foram realmente lançadas.

REFERÊNCIAS

- Alberti, V. (2004). O que documenta a fonte oral: a ação da memória. In Alberti, V. (Org.), *Ouvir contar: Textos em História Oral*, 33–43, FGV Editora.
- Amado, J. & Silva, L. (2014). Os estudos etnográficos em contextos educativos. In Amado, J. (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 145–168. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amado, J. & Vieira, C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In Amado, J. (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, 357–376. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Barbosa, I., Ferro, L. & Lopes, J. (2023). O direito à cidade na perspetiva da sociologia e das ciências sociais. In Seixas, E., Seixas, P., Lopes, J. (Org.), *O Direito das Crianças à Cidade: Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto*, 19–38, Mundos Sociais.
- Barros, S., Pessanha, M., Guimarães, C. (2024). Participação das crianças: dos direitos às praticas. In Monteiro, H.; Timóteo, I.; Bravo, A. (Org), *Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa*, 115–131, Quântica Editora.
- Bataille, M. (1981). Le Concept de «Chercheur Collectif» dans la Recherche-Action. *Les Sciences de l'Éducation*, 2–3, 27–38.
- Bertão, A. (2024). A interseção da investigação-ação participativa e do sociodrama: o ponto de encontro com o lugar da transformação em cena. In Monteiro, H.; Timóteo, I. & Bravo, A. (Org), *Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa*, 95–113, Quântica Editora.
- Bourdieu, P. (1991). Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação*, 3, 113– 119.
- Canário, R. (2006) Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Lima, L.; Canário, R.; Pacheco, J.; Esteves, M. (2006). *A Educação em Portugal (1986–2006). Alguns contributos da investigação*. 159–206. CNE.
- Cardoso, Ricardo, Moreira, Darlinda (2017). Da Educação à Intervenção Social: a construção do conhecimento na transformação da realidade. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 5, 102–106.

- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). Una Aproximación Crítica a la Teoría y Práctica. *Teoría Crítica de la Enseñanza – La investigación-acción en la formación del profesorado*, 142-166.
- Cembranos, F., Montesinos, H. D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Editorial Popular.
- Coelho, S. (2008). *Participação social e associativismo em Portugal: breves apontamentos de um estudo de caso de uma associação de promoção do Comércio Justo*. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/54835>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2011). *2011 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. CASEL. Disponível em: <https://casel.org/>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-accção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, 455-479. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Elvas, S. & Moniz, M. (2010). Sentimento de comunidade, qualidade e satisfação de vida. *Análise Psicológica*, 3, 451-464. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/312>
- Ferreira, J. (2022). *“Eu, o Bairro, Nós e Voz” Um Projeto de Educação e Intervenção Social com População Residente em Bairros de Habitação Social* [Relatório de Projeto, Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/20908>
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do Oprimido*. (3ªed.). Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- Garcia, A.; Macedo, E.; Queirós, J. (2019). Roteiros de co-construção de conhecimento, expressão e participação: como pessoas jovens (re)criam cidadania?. *Práxis Educativa*, 14, 3, 1230-1250. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13509/209209211560>
- Gonçalves, N., & Bertão, A. (2024). Pelo caminho da investigação-ação participativa numa escola - O projeto "Quando é que 25 é igual a 1?". *Sensos-e*, 11(3), 26-36. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v11i3.5761>
- Guerra, I. (2006). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia da Acção: o planeamento em Ciências Sociais*. Principia.
- Harper, B.; Ceccon, C.; Oliveira, M. & Oliveira, R. (1990). *Cuidado, Escola!: Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. (27ª ed.). Editora Brasiliense.
- Leonard, M. (2016). *The Sociology of children, childhood and generation*. SAGE.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Magalhães, M. (2007). Agência Feminista e das mulheres: Procurando o novo sujeito feminista. In Lígia Amâncio & Manuela Tavares (Org.), *O Longo Caminho das Mulheres. Feminismos 80 anos depois*, 229-244, Dom Quixote.
- Marsh, M. & Vagliardo, M. (2002). The Commingling of Teacher Researcher Identities: a mediated approach to teaching action research, *Educational Action Research*, 10, 2, 275-289.
- Martins, T. (2024). Participação e educação: na vida toda para a vida toda. In Monteiro, H.; Timóteo, I. & Bravo, A. (Org), *Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa*, 149-157, Quântica Editora.
- Matos, M. (2019). Dos saberes das práticas no interior da escola. Antunes, M.; Medina, T.; Caramelo, J.; Magalhães, A.; Ferreira, M. (Org.). *Ciências da Educação em Portugal: Saberes, Contextos de Intervenção e Profissionalidades*, 34-44, FPCEUP.

- Mendes, I. (2024) A saber: O diálogo é saber e sabe bem. In Monteiro, H.; Timóteo, I.; Bravo, A. (Orgs.). *Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa*, 133-147, Quântica Editora.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção Comunitária: uma perspectiva psicológica*. Livpsic/Legis Editora.
- Miranda & Resende (2006). Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo, *Revista Brasileira de Educação*, 11, 33, 511-565. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300011>
- Miranda & Resende (2006). Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo- *Revista Brasileira de Educação*, 11, 33, 511-565.
- Monteiro, A. (1996). A avaliação nos projectos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia: Problemas e práticas, metodologias de avaliação*, 22, 137-153.
- Monteiro, H. (2012). Diálogo, investigação e emancipação: percursos partilhados. In Cláudia Múrias & Marijke de Koning (Org.), *Lideranças partilhadas. Percursos de literacia para a igualdade de género e qualidade de vida*, 165-182, Livpsic.
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e "Palavramundo". Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 65-84. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_HMonteiro.pdf
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e "Palavramundo". Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 65-84.
- Monteiro, H.; Timóteo, I. & Bravo, A. (2024). *Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa*. Quântica Editora.
- Moran-Ellis, J. (2013). Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood. *Neue Praxis*, 43 (4), 323-338. Disponível em: http://www.neue-praxis-shop.de/epages/64251991.sf/de_DE/?ObjectPath=/Shops/64251991/Products/np13-4-moran-ellis

- Nóvoa, A.; Castro-Almeida, C.; Le Boterf, G. & Azevedo, R. (1992). *Formação para o desenvolvimento: uma experiência participada de formação de agentes de desenvolvimento*. Fim do Século.
- Nunes, R. (1999). Escolas Inclusivas. *Atas da Conferência Nacional da FPCEUP*, 2, 35-42.
Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/39322>
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5, 10, 200-212.
Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/194
- Queirós, J. (2015). *No Centro, à Margem. Sociologia das intervenções urbanísticas e habitacionais do Estado no centro histórico do Porto*. Edições Afrontamento.
- Queirós, J. (2019). *Aleixo. Génese, (des)estruturação e desaparecimento de um bairro do Porto [1969-2019]*. Edições Afrontamento.
- Quivy & Campenhoudt (2005). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. Noriega Editores.
- Santos, A. R. & Bertão, A. (2020). O impacto da Metodologia Investigação-Ação Participativa no acompanhamento a famílias beneficiárias de Rendimento Social e Inserção. *Sensos-e*, 2 (2), 5-13. <https://doi.org/10.34630/sensose.v7i2.3620>
- Sarmiento, M. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In Sarmiento, M. & Soares de Gouveia, M. (Org.), *Estudo da Infância: Educação e Práticas Sociais*, 17-39, Editora Vozes.
- Seixas, E. & Fernandes-Jesus, M. (2023). A inclusão das crianças no planeamento urbano: uma análise dos principais desafios. In Seixas, E., Seixas, P., Lopes, J. (Org.), *O Direito das Crianças à Cidade: Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto*, 39-54, *Mundos Sociais*.
- Seixas, P., Dias, R. & Vidal, D. (2023). Políticas públicas e direito à cidade: Uma realidade em mudança?. In Seixas, E., Seixas, P., Lopes, J. (Org.), *O Direito das Crianças à Cidade: Estudos sobre as cidades de Lisboa e do Porto*, 19-38, *Mundos Sociais*.
- Serrano, G. (2008). *Elaboração de projetos sociais: Casos práticos*. Porto Editora.
- Serrão, C. (2016). Partida, percurso e chegada: reflexões em torno das viagens com as famílias. *Revista Praxis Educare*, 3, 80-85.
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância é um assunto sério... In Sarmiento, T.; Ferreira, F. & Madeira, R. (Org.), *Brincar e Aprender na Infância*, 40-56, Porto Editora.

- Silva, M. F. (2022). *Práticas de educação emocional em contexto de 1º CEB* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/41700/1/MONICA_SILVA.pdf
- Stoer, S. (2008). A genética cultural da Reprodução. *Educação, Sociedade e Cultura*, 26, 85–90. <https://doi.org/10.24840/esc.vi26.1598>
- Stoer, S. (2008). Construindo a Escola Democrática através do “Campo da Recontextualização Pedagógica”. *Educação, Sociedade e Cultura*, 26, 133-147. <https://doi.org/10.24840/esc.vi26.1605>
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós.
- Timóteo, I. & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: Clarificação de sentidos. *Sensos*, 2(1), 11-26. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/6296>.
- Timóteo, I. (2010). Educação social e relação de ajuda. Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Évora, Évora, Portugal. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19122>
- United Nations (1989). *The United Nations convention on the rights of the child*.
- Vilaça, H. (1991). As associações de moradores enquanto aspeto particular do associativismo urbano e da participação social. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras*, 1, 49-96. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2600/2384>

ANEXOS/APÊNDICES

ANEXO A. ARQUITETURAS FILM FESTIVAL 2025

<https://arquiteturasfilmfestival.com/programa-PT-25>

**arquiteturas
film festival
12ª edição**

**25-28.06.2025
(na fronteira)**

- sobre
- programa
- filmes premiados
- horário
- bilhetes
- arquivo

→ nota de imprensa
→ newsletter

info@arquiteturasfilmfestival.com
instagram facebook
+351 221 126 850



organizador
INSTITUTO

história do aleixo (aenspba, instituto de sociologia, ese - p.porto & instituto)

especial portugal

**28.06 — 21h15
→ casa comum - pátio interior
(8 min)**

**com guilherme blanc, luis vieira campos, sara castro
moderado por paulo moreira**



Este vídeo é ilustrado com desenhos de crianças que frequentam o ATL da Associação de Promoção Social da População do Bairro do Aleixo (APSPBA). Acompanhados por testemunhos em áudio, os desenhos traçam a notável trajetória da comunidade do Bairro do Aleixo, no Porto - desde o realojamento das famílias da Ribeira-Barredo, em 1975, até à demolição do bairro, ocorrida entre 2011 e 2019. O filme relembra a ocupação das torres inacabadas, a criação da Comissão de Moradores e as iniciativas que deram origem a creches, escolas e espaços de convívio. Através de imagens, testemunhos e texto, celebra-se a luta pelo direito à habitação e a construção de um bairro com identidade e vida própria. Apesar da destruição física do Aleixo, o vídeo revela como os laços comunitários persistem, refletidos na resistência e reinvenção da APSPBA, atualmente sediada nas Condominhas.

**língua: português
legendas: português**

**arquitecturas
film festival
12ª edição**

- sobre
- programa
- filmes premiados
- horário
- bilhetes
- arquivo

- nota de imprensa
- newsletter

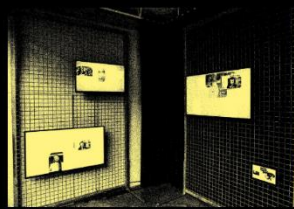
info@arquitecturasfilmfestival.com
instagram facebook
+351 221 126 850

organizador

INSTITUTO

especial portugal

EN



→ (visita guiada) 'open structures'



→ (passeio) antigo bairro do aleixo



→ memória futura, 2025



→ história do aleixo, 2025



→ russa, 2018



→ bicicleta, 2013

Ativar o Windows
Aceda a Definições para ativar o Windows.

ANEXO B. EXPOSIÇÃO DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIAS

André Cepeda
David Gonçalves
Leonel de Castro
Nelson D'Aires
Paulo Pimenta

ARQUIVO

Associação de
Promoção
Social do
Bairro do
Aleixo
(APSPBA)

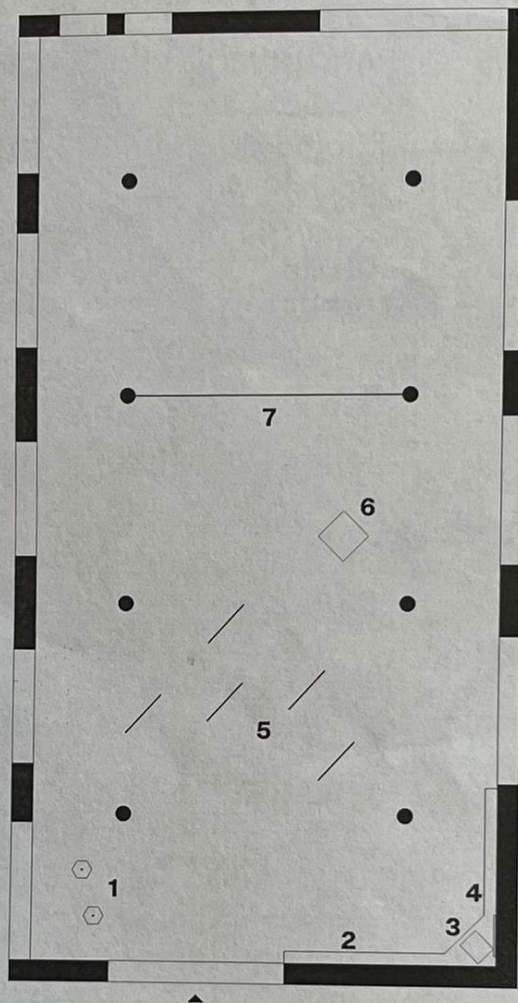
EXPOSIÇÃO

31MAI –
31DEZ 2025

CURADORIA

Paulo Moreira

ALEIXO 5 TORRES 5 DÉCADAS



LEGENDA

1. Bandeiras.
APSPBA

2. Painel fotográfico e troféus.
Arquivo APSPBA

3. Maquete.
paulo moreira architectures,
com Arte Leite

4. Vídeos. Arquivo pessoal
de Rosa Teixeira

5. Paineis fotográficos.
André Cepeda, David
Gonçalves, Leonel Castro,
Nelson d'Aires, Paulo
Pimenta

6. Aleixo Memorabilia.
paulo moreira, com ex-
moradores do Bairro do
Aleixo

7. Cronologia.
Fotografias do arquivo
APSPBA, textos de João
Queirós e José Renato Sousa

ALEIXO: 5 TORRES, 5 DÉCADAS

Uma exposição sobre pertença, resistência e futuro comum

Em 1975, nascia no Bairro do Aleixo uma Comissão de Moradores, formada por famílias deslocadas da Ribeira-Barredo e recém-instaladas nas primeiras torres do bairro. Esta comissão rapidamente se tornou um organismo vital, mobilizando a comunidade em torno do direito à habitação, à dignidade e à construção de um quotidiano coletivo. Dela nasceu a Associação de Promoção Social da População do Bairro do Aleixo (APSPBA), que agora celebra meio século de atividade contínua.

A exposição “Aleixo: 5 Torres, 5 Décadas” assinala este percurso, reunindo material de arquivo da Associação e fotografias de cinco autores que acompanharam a história do Aleixo, em diferentes momentos: André Cepeda, David Gonçalves, Leonel Castro, Nelson D’Aires e Paulo Pimenta. Dispostas com a orientação e proporção das antigas torres, estas imagens dão corpo a uma memória construída a muitas vozes – entre festas, torneios, reivindicações, demolições e reinvenções. Juntamente com uma seleção de material de arquivo reunido aqui pela primeira vez, ilustra-se um espírito de comunidade que, mesmo perante o desaparecimento físico do bairro, nunca desvaneceu.

A exposição constrói uma narrativa de resistência e transformação: da luta pela habitação nos anos 1970, passando pelo dinamismo associativo dos anos 1980 e 1990, até à incerteza dos anos 2000 e à afirmação de um novo projeto social e educativo nas atuais instalações da APSPBA. Ao visitar as torres desaparecidas, lança-se também um olhar sobre o que persiste – as relações, a memória, o sentido de pertença.

Mais do que evocar um passado, esta mostra propõe um exercício de reconhecimento e continuidade. Em cada imagem, documento ou troféu exposto, encontra-se um fragmento da história coletiva de uma comunidade que soube transformar a adversidade em cuidado, e a precariedade em solidariedade. A exposição é também uma promessa: a de que o Aleixo continua, reinventado, onde quer que existam encontros, afetos e lutas pelo bem comum.

Paulo Moreira, maio 2025

Organização

Associação de Promoção Social da
População do Bairro do Aleixo (APSPBA)
INSTITUTO

Curadoria

Paulo Moreira

Fotografias

André Cepeda
David Gonçalves
Leonel Castro
Nelson d'Aires
Paulo Pimenta

Fotografias de arquivo

APSPBA

Investigação e análise documental

José Renato Sousa (APSPBA)
João Queirós (ESE-P.PORTO e IS-UP)
Sara Castro (ESE-P.PORTO)

Textos

João Queirós (ESE-P.PORTO e IS-UP)
José Renato Sousa (APSPBA)

Projeto expositivo

Paulo Moreira Architectures

Gestão de Projeto

Sara Pinheiro (INSTITUTO)

Produção

Nuno Silva (INSTITUTO)

Assistência produção

Laura Mesquita
Sofia Saldanha
Thea Ringmann

Design gráfico

Diogo Ferreira

Fonte vídeos

Arquivo pessoal de Rosa Teixeira

Digitalização vídeos

Filipe Lopes (ESE-P.PORTO)

Seleção vídeos

João Queirós (ESE-P.PORTO e IS-UP)
Paulo Moreira (INSTITUTO)

Apoio

União das Freguesias de Lordelo do
Ouro e Massarelos
CIN

Agradecimentos

Filipe Lopes
Herculano Silva
Jorge Amaral
Leonor Medon
Rosa Teixeira
Tânia Teixeira

Parceiros

Arquiteturas Film Festival
Paulo Moreira Architectures
Instituto de Sociologia da Universidade
do Porto
Núcleo IS-UP do Museu da Pessoa

HORÁRIO:

Dias úteis: 10h-12h/ 14h-18h.
Fins de semana e feriados:
visitas por marcação.

Organização

INSTITUTO



arquitecturas
film festival

paulo —
moreira
— archi
tectures

fct
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

is
Instituto de
Sociologia

MUSEU DA
PESSOA

IS-UP



CIN

APÊNDICE A. CONSENTIMENTO/AUTORIZAÇÃO

P.PORTO

Assunto: Autorização para captação e utilização de imagem para a Celebração dos 50 anos da A.P.S.P.B.A.

Caros/as Encarregados/as de Educação,

O meu nome é Sara Castro e sou estudante do Mestrado em Educação e Intervenção Social na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. No âmbito do meu estágio (projeto de mestrado), estou a desenvolver um projeto com as crianças do Jardim de Infância e do ATL, com o objetivo de compreender as suas perceções sobre a Associação e as suas relações com esta, no contexto da comemoração dos 50 anos da A.P.S.P.B.A., que terá lugar em maio.

Para melhor documentar este trabalho, gostaria de captar imagens e vídeos das crianças durante as atividades. Estas imagens serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e para integrar o projeto "Deslocações", conduzido pelo Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (IS-UP), em parceria com o INSTITUTO e paulomoreira architectures, o Museu da Pessoa – Núcleo do Porto, a Associação de Promoção Social da População do Bairro do Aleixo (APSPBA) e a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Esclarecimentos podem também ser obtidos junto do Professor-Orientador e Responsável pelo Projeto de Investigação – João Queirós – jqueiros@ese.ipp.pt

Deste modo, solicitamos a vossa autorização para a captação e utilização dessas imagens. Caso concordem, pedimos que assinem a autorização em anexo e a devolvam à instituição até ao dia **09/04/2025**.

Agradeço desde já a vossa colaboração. Para qualquer questão ou esclarecimento, estou disponível através dos seguintes contactos: sXXX00@hotmail.com // 91XXX62

Com os melhores cumprimentos,

Sara Castro

Autorização para Captação e Utilização de Imagem

Eu, _____, Encarregado/a de Educação
do/a menor _____,

AUTORIZO NÃO AUTORIZO

a captação e utilização da imagem do/a meu/minha educando/a no âmbito do projeto de Mestrado e do projeto "Deslocações". As imagens recolhidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e de apresentação do projeto, garantindo sempre o respeito pela privacidade da criança.

Local e Data: _____

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

APÊNDICE B. CONSENTIMENTO/AUTORIZAÇÃO (EQUIPA-TÉCNICA)



Assunto: Consentimento Informado para Participação no Projeto de Intervenção e Educação Social

Eu, _____, membro da equipa técnica da Associação de Promoção Social da População do Bairro do Aleixo (APSPBA), declaro ter sido devidamente informado(a) sobre os objetivos e finalidades do projeto desenvolvido pela estudante Sara Castro (3230109), no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social na Escola Superior de Educação (P.PORTO).

O projeto tem como finalidade promover espaços de participação ativa e de desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças, valorizando a memória coletiva e a vida associativa da APSPBA.

Foi-me explicado que:

- A minha participação é voluntária e poderei desistir a qualquer momento;
- Toda a informação recolhida será utilizada exclusivamente para fins académicos e investigativos, garantindo-se a confidencialidade e o anonimato dos/as participantes;

Declaro que compreendi a informação transmitida e que aceito participar no referido projeto.

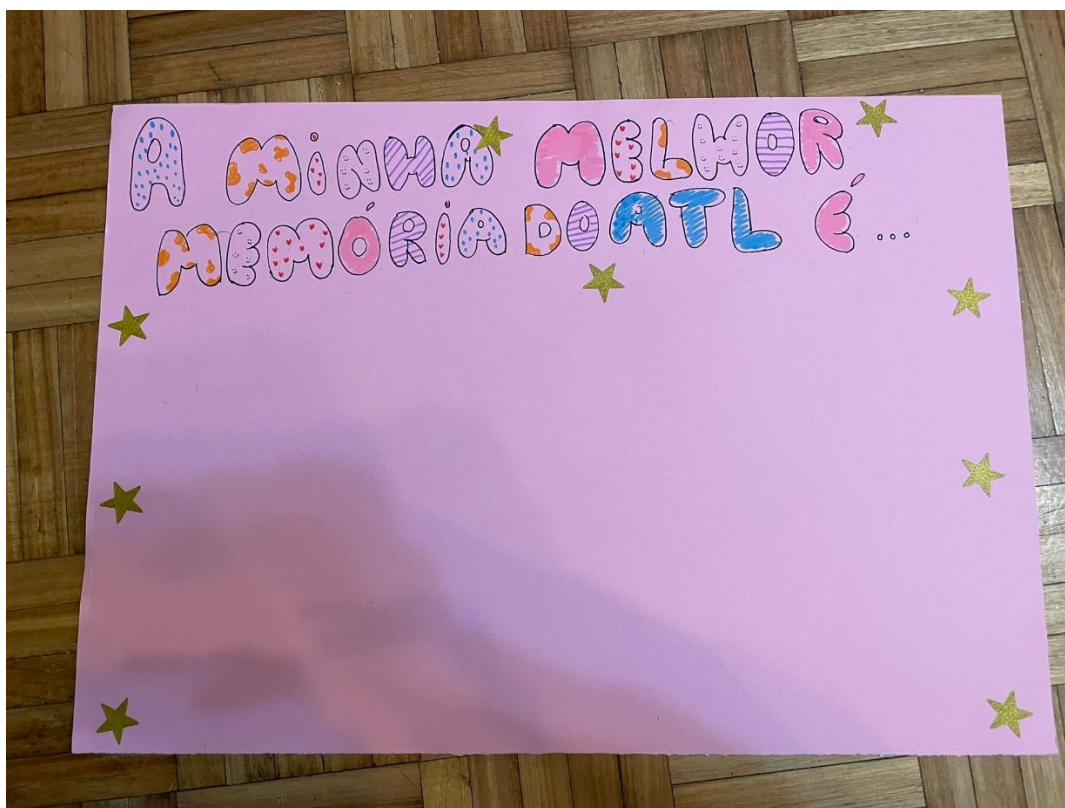
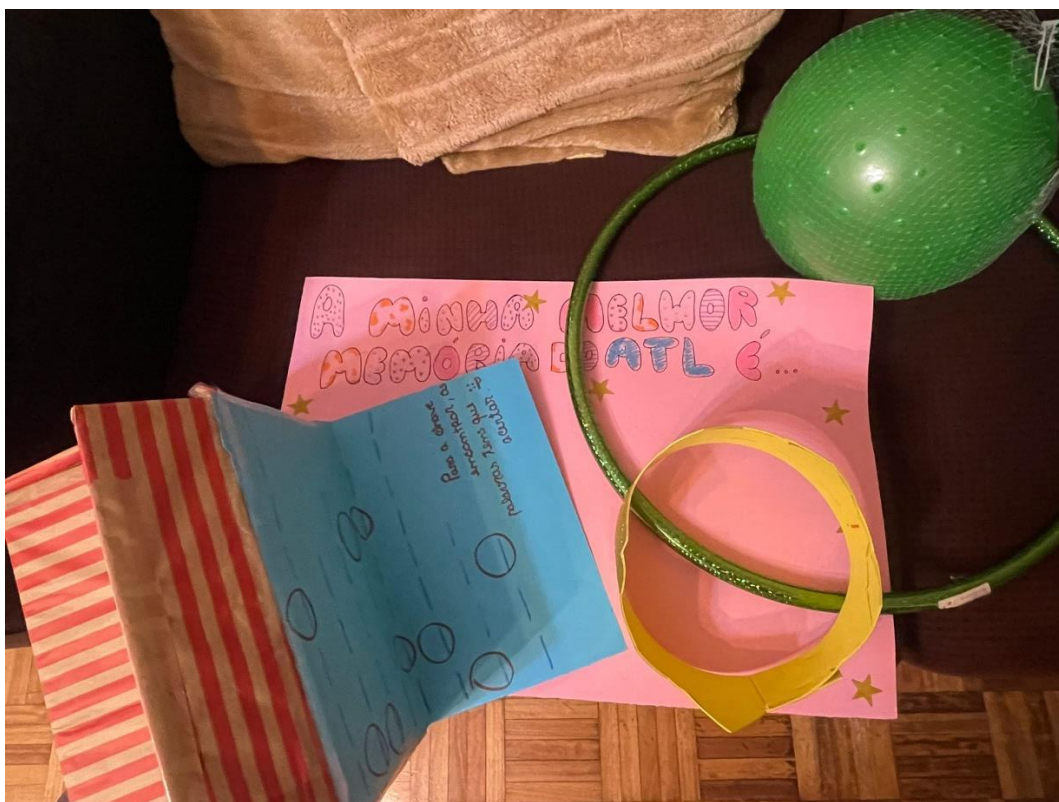
Assinatura do/a participante: _____

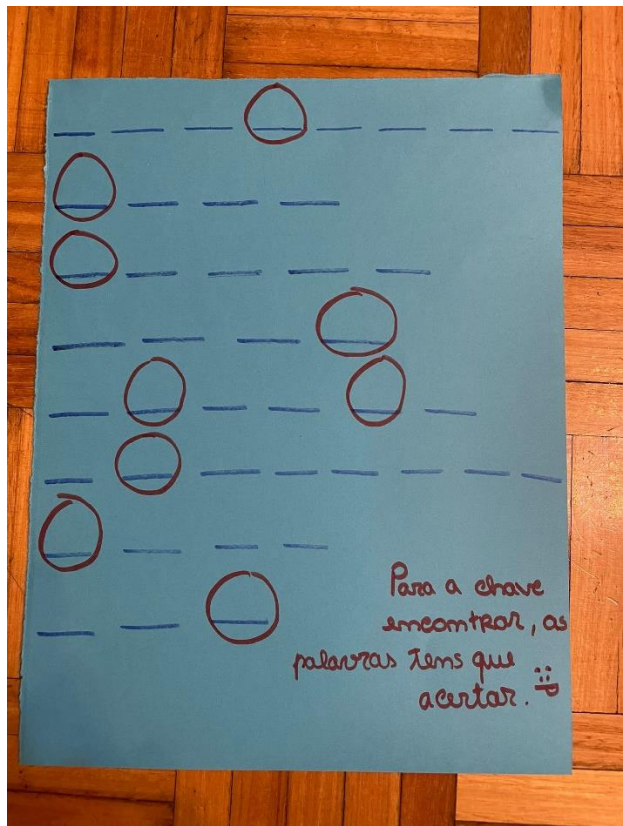
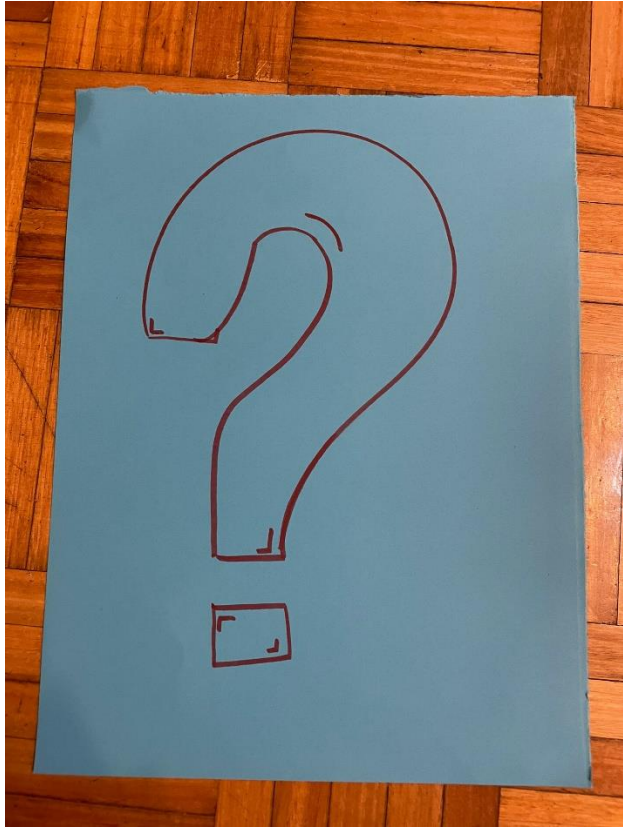
Porto, janeiro 2025

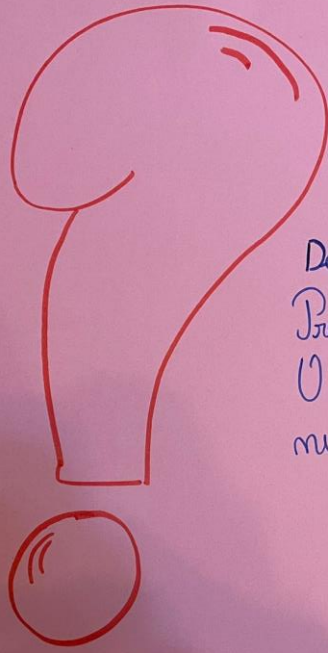
Assinatura da estudante: _____

Porto, janeiro 2025

APÊNDICE C. FOTOGRAFIAS DA ATIVIDADE “CAÇA AO TESOURO”







Depois de tanta agitação
Precisamos de acalmar o coração
O melhor será sentar,
num lameo onde possamos
descompressar!

APÊNDICE D. DIÁRIO DE BORDO DIAS 27/05/2025 E 29/05/2025 – “Ela nunca lê na sala! ; ‘Não faz mal, L. Podemos ficar aqui o dia todo... não é, Sara?’”

Durante a tarde do dia 27/05, fui perguntando a alguns/algumas miúdos/as se gostariam de participar na leitura da gravação da história infantil visto que alguns deles já tinham participado através da produção das ilustrações da história. Claro que, num momento inicial, todos/as pareciam receosos e claramente só queriam participar se o/a amigo/a participasse. Típico, mas quantos mais melhor! A partir do momento em que se conquista 1 ou 2 e, principalmente, se conquista certos elementos mais “desafiantes” e consequentemente mais “fixes”, está tudo feito.

Assim foi, começamos a produzir os áudios e, neste momento, vou-me focar em duas meninas que já tenho vindo a falar nestas N.T.: a S e a I. A S quis logo participar uma vez que também já tinha participado na elaboração dos desenhos. De forma a tentar garantir o máximo de silêncio possível na sala, nunca deixava estar mais do que 1 ou 2 pessoas na sala ou, em algumas situações, ter a sala completamente vazia. A S leu a sua parte e saiu para ir “recrutar” mais pessoas. Discretamente, a I entrou na sala e perguntou se podia ler. Não me cabe a mim “avaliar” a prestação da leitura da I, mas foi ótima no trabalho que tinha de desempenhar e, depois de treinar e superar o nervosismo, correu bastante bem. Ora... eu pensava que a sua participação era proveniente do recrutamento da S uma vez que elas fazem uma dupla todas as tardes. Qual não foi meu espanto quando a S entrou, após a leitura da I, e tivemos esta conversa:

- A I leu?

- Claro que sim. Já podes chamar mais alguém.

- Mas eu não chamei a I! Ela nunca lê na sala! - diz enquanto faz uma das suas poses de vaidosa. - Porquê que leste aqui e não lê na sala?

A I simplesmente encolheu os ombros a sorrir e saiu. Foi mais um momento em que senti “bem, estou de facto a fazer projeto”. Este momento acaba por se alinhar um pouco naquela reflexão supramencionada de que a APSPBA pode e deve investir na educação não-formal uma vez que esta acaba por desenvolver competências nas crianças, para além da

componente da leitura, que serão importantíssimas em vários momentos da sua vida, tal como, a auto-confiança.

Relativamente a um momento que aconteceu no dia 29/05 e ainda na recolha dos áudios das histórias infantis, o J queria muito participar na leitura de alguma página da história, mas estava muito receoso uma vez que não tinha uma elevada capacidade de leitura. Dessa forma, tivemos de pensar em estratégias para 1) apoiar e melhorar a sua leitura, mas principalmente, 2) ser incluído. Assim, tomamos a decisão de treinar a leitura de algumas frases que eram discursos diretos uma vez que podem ser mais acessíveis e mais fluidas na sua maneira de ler. Contudo, antes de qualquer coisa, garantir que se houver erros não há mal nenhum – claro que fiz isto com todos/as crianças, mas no João isto claramente era uma preocupação mais presente.

(após apagar um *take* devido a um engano e o J ficar claramente ansioso por ter errado)

- J, não faz mal! Nós temos tempo, eu não vou a lado nenhum. Se te enganares é só carregar aqui e apagar. – disse enquanto apagava o take do meu telemóvel com naturalidade. – Podemos ficar aqui o dia todo.

- Podemos...? – disse ele confuso.

- J, podemos ficar o dia todo.

Com o apoio dos colegas, o J leu a sua fala bastante bem após a K e a B complementou o resto da página.

Seguidamente, o LC mostrou interesse em participar, mas que “não quero ler. Quero agradecer às pessoas que vão estar lá!”. Assim foi... o LC agradeceu às pessoas que estavam lá, mas inicialmente estava muito nervoso porque estava a errar a frase que ele próprio criou na sua cabeça: As crianças da associação agradecem a vossa presença. Contudo, minutos antes de começar a gravar, o rapaz ficou nervoso e já pensava em desistir e não gravar. Aí o J entrou em ação:

- Não faz mal, LC. Podemos ficar aqui o dia todo... não é, Sara?

Fiquei feliz por, de facto, o J ter sentido confiança em mim. Claro que, “fizemos uma festa” quando ficou tudo gravado.

APÊNDICE E. DIÁRIO DE BORDO DIAS 27/05/2025 E 29/05/2025 – “FICAS AQUI COMIGO?”

Durante as gravações, a B mostrava-se mais reservada e calada que o costume. Como tenho vindo a referir, ela nem sempre tem um comportamento amigável com os restantes colegas e, por mais que eu tentasse estabelecer ali uma relação, ela tentava sempre bloquear um pouco o meu caminho. Contudo, no dia 29/05 foi diferente.

Ela mostrava-se um pouco triste, mas essencialmente revoltada ou enervada sempre que alguma criança tentava falar com ela e/ou aproximar-se. Arrisquei aproximar-me, apesar das probabilidades estarem contra mim, e estabeleci uma conversa com ela quando esta se encontrava sentada no banco exterior da APSPBA.

- Posso sentar-me contigo, B? - respondeu afirmativamente com a cabeça. - Queres falar?

- o mesmo movimento de forma negativa. - Podemos só ficar aqui sentadas se quiseres.

Assim foi durante uns minutos até que ela olha para mim.

- O que andas a gravar? - diz ela baixo e ainda claramente triste.

Eu voltei a explicar-lhe novamente e a lembrá-la da história que li em conjunto. Ela perguntou se podia participar e eu não podia negar tal pedido! Contudo, sempre que alguém entrava, mesmo que em silêncio na sala uma vez que já sabiam que estávamos a gravar, ela ficava extremamente agitada e respondia com imensa hostilidade aos colegas. Assim, grande parte do trabalho foi fazê-la perceber que a presença dos outros não são um impedimento para o trabalho dela, pelo contrário! Outras crianças, com algumas dificuldades na leitura, quiseram-se juntar a nós e, de forma que ela aceitasse melhor a presença delas, tornei-a uma figura importante naquele processo. Ela era quem conduzia as gravações apoiando a leitura mais frágil de outras crianças ou procurando opções para mediar.

- J, vais ler as falas com a K. Vamos treinar! - disse a B enquanto treinava as falas com os miúdos que tinham mais dificuldades de leitura.

Pouco depois de acabarmos as gravações, a B olha para mim e começa a chorar desesperadamente após ter gritado com uma criança por simplesmente ter voltado a entrar na sala. Perguntei se ela queria que eu saísse para ela se acalmar um pouco.

- Não. Podes ficar comigo?

- Claro. - disse enquanto me sentava ao lado dela e dei-lhe tempo para recuperar.

Tive a oportunidade de a ouvir partilhar alguns momentos familiares (que não me sinto confortável em partilhar aqui) que, na minha perspetiva, com certeza afetam as dinâmicas que ela estabelece com as restantes crianças. Para além disso, houve um momento de reflexão sobre os seus comportamentos com as outras crianças, reconhecendo que estes podem promover um maior afastamento destas do que uma aproximação. Tentei mostrar-lhe, pela conversa, como as pessoas à sua volta não estão ali para a atacar e que, principalmente, ela não precisa de estar sempre na defensiva ou atacar primeiro com medo de ser o alvo. Além disso, alertei a necessidade de partilhar o que ela partilhou comigo com a psicóloga da APSPBA e, se necessário, com as funcionárias para perceberem o que se anda a passar.

Com isto, quero refletir em como é de facto necessário existir uma figura que ausculte o contexto, observe as crianças, comunique e mostre as suas vulnerabilidades e ouça as partilhas destas crianças uma vez que só assim é que é possível trabalhar com estas.

Agora que o meu tempo na associação está a terminar, tal como conversei com o meu orientador, reflito muito em como a associação poderia ter um poder gigante na intervenção socioeducativa através de ferramentas de educação não-formal. Penso que, se eu consegui contribuir 1% para isso neste ano letivo, já saio confiante que há espaço e poder mudança se a APSPBA assim permitir e investir.

APÊNDICE F. DIÁRIO DE BORDO DIAS 27/05/2025 E 29/05/2025 – “AGORA SOU EU! (...) NINGUÉM PODE ENTRAR!”

Penso que este ponto aqui será mais curto, mas que ainda assim cabe uma reflexão centrada nas crianças “de hoje em dia” (expressão que utilizamos muitas vezes) e centrada nos estereótipos que existem em torno das crianças do bairro. Quando sugeri e conversei com as crianças sobre a possibilidade de iniciarmos esta iniciativa, rapidamente obtive comentários das funcionárias, tal como disse anteriormente, que elas não iriam querer participar nos desenhos ou nas gravações.

- Oh Sara, eles até têm jeito, mas vai ser impossível que eles saiam do computador.

- Até é uma ideia boa, mas eles não vão querer participar porque... bem... já sabes como são estes miúdos.

A verdade é que nesta fase, que procurava recolher as gravações, houve vários miúdos a quererem participar. Os futebolistas, que tal como o nome indica passavam imenso tempo a jogar à bola no pátio, ficaram rapidamente interessados em gravar.

- Pessoal... vocês querem participar na gravação da história? Isto vai ser apresentado nos 50 anos da associação! Gente importante da cidade vai-vos ouvir!

- Quem? Quem é que nos vai ouvir? - diz o BR com um ar de desconfiado.

- Gente importante, BR. O presidente da CM do Porto e outras pessoas que estão ligadas à política. Para além disso, vai estar todas as funcionárias da associação, o Renato, os pais de alguns amiguinhos... Olha LC, o teu irmão até desenhou umas coisas aqui para a história.

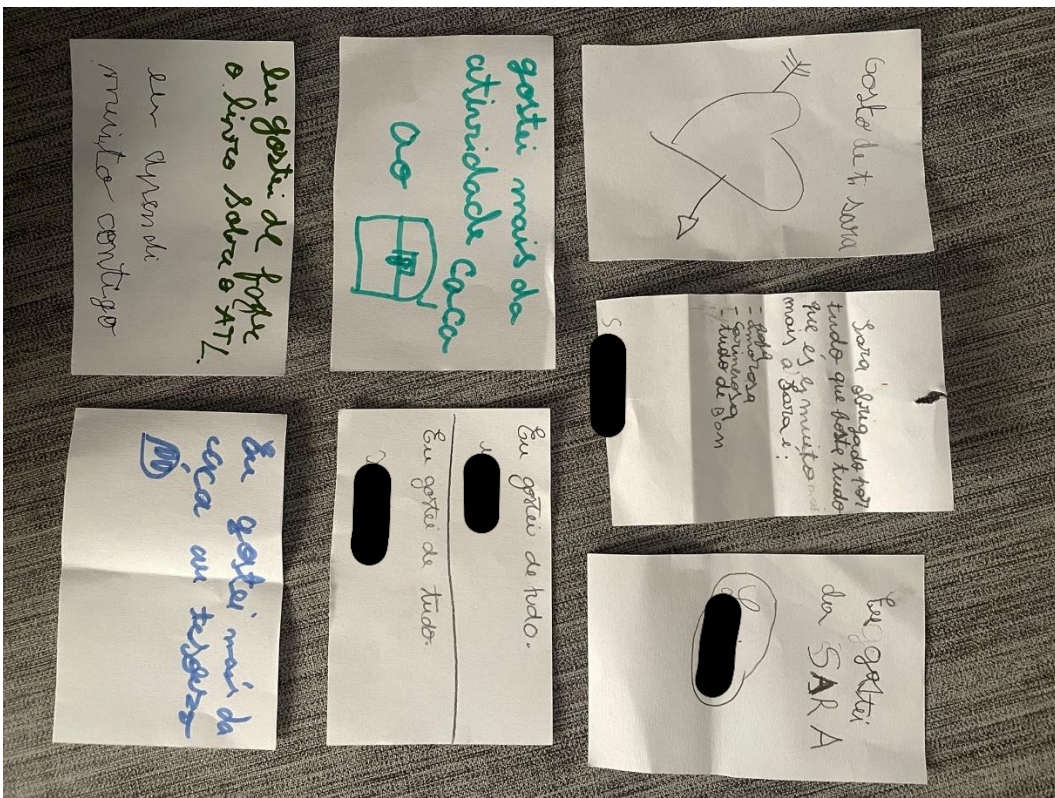
Foi o suficiente para a quererem contar à sua maneira. Quererem contar uma história que também é sua por direito. Rapidamente passamos da incerteza a algumas exigências:

- Agora sou eu, pá! Ninguém pode entrar! Depois faz barulho! - grita o LC em plenos pulmões na sua vez de agradecer aos/às convidados/as.

Isto só prova que, no final de contas, estas crianças só querem e precisam de ter um espaço que sintam como seu e que desenvolvam competências para lá das escolares. Como já referido várias vezes noutras entradas no diário, posso dizer que não havia um dia em que não me perguntassem se eu tinha trazido alguma atividade. Contudo, e acredito que o meu trabalho passou muito por aí, é necessário promover um ambiente em que estas crianças

se sintam capazes de criar ou pelo menos de expressar coisas que possam ser trabalhadas nas atividades com, neste caso, um educador social. Esse ambiente capacitado e capacitante, só é possível depois de haver alguém que esteja lá, de facto, para ouvi-los, para conversar, para partilhar. Não dei voz a nenhuma destas crianças em nenhum momento do meu trabalho, eu procurei ouvir e fazer com que ouvissem as suas vozes.

APÊNDICE G. FOTOGRAFIAS DA ATIVIDADE FINAL



M

MESTRADO em Educação e Intervenção Social
Desenvolvimento Comunitário e Educação de Adultos

Um Presente do Futuro: memória, associativismo e participação. Projeto de educação comunitária com crianças portuenses.

Sara Jorge Lima de Castro

