

**M**

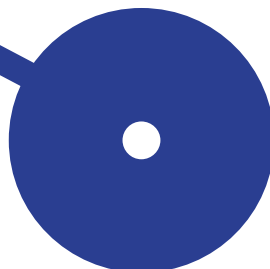
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL  
ESPECIALIZAÇÃO EM AÇÃO PSICOSSOCIAL EM CONTEXTOS DE RISCO

**“Luz, cor, amor, ação:  
navegando pelos tesouros das  
vozes do bairro”**

**Um projeto de Educação e  
Intervenção Social com  
Crianças Moradoras de Bairros  
de Habitação Social**

Catarina Quintas de Carvalho

12/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Quintas de Carvalho (3180126)

**“Luz, cor, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro”**

**Um Projeto de Educação e Intervenção Social com Crianças  
Moradoras de Bairros de Habitação Social**

Relatório de Projeto

**Mestrado em Educação e Intervenção Social – Especialização em Ação Psicossocial em  
Contextos de Risco**

Orientação: Professora Doutora Ana Bertão

Porto, dezembro de 2024

Para as estrelas mais bonitas do céu. Em memória do meu tio Álvaro, do meu avô Celestino, da minha avó Laurinda e do meu avô Ernesto. Serão, para sempre, infinitos em mim. Obrigada por toda a força que me deram ao longo deste percurso. Fazem-me falta todos os dias porque estão em tudo na minha vida. Esta conquista é nossa!

## AGRADECIMENTOS

Na passagem de ano de 2023 para 2024, quando o relógio chegou às 00h, fiz-me uma promessa: Que este ano, seria o meu ano. Tomei várias decisões, algumas delas muito importantes, abraçando o desconhecido e permitindo-me viver, disfrutar e abraçar o mestrado ao máximo. Despedi-me do meu emprego, algo que tinha como garantido, no primeiro ano do mestrado permitindo que finalmente o meu coração tomasse uma decisão. E que boa escolha que fiz!

Neste contexto fui mais feliz do que alguma vez imaginei. Fui abraçada e acarinhada todos os dias e, com o passar do tempo, acredito ter descoberto o meu propósito na área social. Este foi um percurso muito rico de aprendizagens, de amor, de cansaço, de erros e de risos. O presente relatório simboliza, formalmente, o fechar de mais um capítulo da minha vida, um dos mais bonitos, que não teria sido possível sem algumas pessoas.

Em primeiro lugar, quero deixar um agradecimento muito especial à minha orientadora. Nela tenho uma das minhas maiores referências e inspirações. A Professora Doutora Ana Bertão foi o adubo que permitiu o meu crescimento. Obrigada pelas correções pertinentes e sábias, pela exigência e rigor e pelas palavras assertivas e meigas. Por olhar para mim e ver-me no meu emaranhado de tempestade e arco-íris, acreditando sempre em mim e respeitando o meu tempo. Acredito muito que o destino se encarrega de pôr as pessoas certas nos lugares certos e não fazia sentido terminar o meu percurso na ESE sem tê-la, neste momento especial, ao meu lado. Cresci muito consigo e nunca lhe vou conseguir agradecer o suficiente. Obrigada por tudo e por tanto!

Ao Professor Doutor Hugo Monteiro e à Professora Doutora Isabel Timóteo, por serem as minhas grandes inspirações no mundo académico. Fizeram da ESE um lugar de aprendizagem divertido, reflexivo e seguro. Vejo-vos como uma personificação de luta, de resistência, de amor e de abril. Obrigada por me mostrarem como se pode fazer diferente e fazê-lo bem. Acompanharam de perto o meu percurso desde o 1º ano da licenciatura em Educação Social, nesta casa e levo-vos, para sempre, nas minhas melhores memórias!

Aos/Às participantes do projeto “Luz, câmara, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro”, por me terem aberto as portas de vossas casas e dos vossos bairros e por não terem deixado que estas se fechassem. Obrigada por me lembrarem diariamente do significado da

palavra “amor” e por me fazerem sentir abraçada. Obrigada por tornarem a vossa frase “Esta é a nossa casa! Também é tua agora” o vosso lema e demonstrarem-me isso todos os dias. Vocês são muito especiais e terão para sempre um lugar muito especial no meu coração! Obrigada por tudo, sem vocês nada disto seria igual.

Aos/Às profissionais da Associação de Desenvolvimento Local (ADL) e ao Dinamizador Comunitário (DC), por me acolherem de braços abertos, por me fazerem sentir que fazia parte da equipa e por me permitirem explorar o contexto, sem receio de errar. Obrigada por me mostrarem, entre (sor)risos, que é possível desenvolver intervenção social com propósito e amor à mistura.

Às duas funcionárias mais velhas do café do Bairro Z, por mal entrar para fazer o meu pedido, já saberem que o meu almoço iria ser dois rissóis de camarão e um rissol misto e, para beber (numa combinação que as deixava de sobrelha arregalada) um Compal de manga-laranja. Obrigada por me fazerem sentir acolhida e parte do Bairro.

Aos/Às meus/minhas amigas/as, em especial à Sofia Oliveira, à Filipa Morais, à Beatriz Jales, ao Luís Sena, ao Manu Mendes e à Catarina Paiva. Obrigada por terem sido os meus pilares neste percurso e por não me terem deixado ir abaixo no processo moroso e desafiante que foi a escrita deste relatório. Obrigada por serem o meu porto de abrigo e, a certo ponto da minha vida, me terem salvo. A vocês devo muito!

À minha mãe, por me ter dado a oportunidade de estudar, mesmo com todas as dificuldades. Obrigada por nunca teres largado a minha mão, pelo teu carinho incondicional e por seres a minha fã número 1. És uma guerreira, uma sobrevivente e uma supermãe. Obrigada por teres sido mãe e pai ao mesmo tempo e por fazeres a tua vida em função da minha. Nunca te vou conseguir agradecer o suficiente. Amo-te e devo-te a minha vida!

Aos/Às colegas de mestrado, em especial à Ana Lídia, à Daniela, à Cátia e ao Rodrigo, pelas partilhas ricas, por serem um ombro amigo, também assertivo, pelo apoio e companheirismo. Obrigada por aturarem os meus dilemas existenciais e por torcerem por mim. Este percurso foi mais leve, divertido e prazeroso porque o partilhei convosco!

Às pessoas maravilhosas com quem me fui cruzando neste caminho, em especial à Francisca Weiner, à Francisca Matos e ao Professor Doutor Tiago Soares, pela relação que criamos, que me acrescenta, e por me trazerem amizade, conhecimentos, oportunidades e debates estimulantes.

Às pessoas e técnicos/as da RRMD, por me terem permitido conhecer e aprender uma nova realidade em proximidade e relação. Obrigada pela vossa disponibilidade, por me terem aberto as vossas portas e me terem acolhido, na minha plenitude. Obrigada por todo o vosso carinho e por me fazerem sentir especial.

À Lara, ao Victor, ao Boruto, ao Tiago e ao Miguel. Nunca precisamos de muitas palavras para entendermos os corações uns dos outros. Comunicamos nos silêncios e na arte de cada um. Um dia faço-vos um desenho, escrevo um poema ou tiro uma fotografia que consiga simbolizar todo o amor que tenho por vocês!

A todos/as os/as moradores/as dos Bairros K, W, X, Y e Z, com quem cruzei caminho. Obrigada por me permitirem conhecer os territórios convosco e por acreditarem que acrescento algo aos vossos lugares. Obrigada pelas "conversas de passadeira", e, em muitos casos, por confiarem na relação que tenho com os/as vossos/as filhos/as. Serão sempre a essência do meu trajeto.

Aos/Às docentes do Mestrado, em especial à Professora Doutora Helena Carvalho, à Professora Doutora Carla Serrão e à Professora Maria João Antunes, por todos os ensinamentos partilhados, por instigarem à reflexão e por me mostrarem, em todas as aulas, que à margem do rio também se colhem flores. Obrigada por me fazerem sentir que a minha presença era valorizada e importante e que os contributos que trazia para a discussão eram pertinentes. Obrigada por me ajudarem a crescer e a voltar a acreditar em mim, quando já achava não ser possível.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer às minhas 4 estrelinhas, em especial ao meu avô paterno, Celestino. Obrigada por teres sido como um pai para mim, por me ensinares a sonhar e a nunca desistir porque, no fim, encontramos sempre o nosso propósito e a luz ao fundo do túnel. Espero deixar-vos orgulhosos em cada passo que dou. Esta é por vocês!

## RESUMO

O Projeto “Luz, cor, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro” foi desenvolvido em bairros de habitação social de uma União de Freguesias do Porto e contou com a participação das crianças moradoras e da comunidade educativa das escolas destes bairros. Este projeto teve como finalidade: alterar as representações que existem sobre moradores/as de bairros de habitação social, dando espaço à participação das crianças neste processo. Para que tal fosse possível, foram desenhados dois objetivos gerais: 1) estimular a participação ativa das crianças, enquanto agentes de mudança das suas realidades; 2) promover espaços dialógicos positivos entre as crianças, a escola e a comunidade, com vista à diminuição da exclusão social.

Para alcançar estes objetivos, foram desenvolvidas duas ações: “As vozes do bairro”, que visou trabalhar dinâmicas de participação das crianças no que concerne à desconstrução do estigma que incide sobre elas; e “A conversar é que se aprende”, com o intuito de potenciar o diálogo como ferramenta de intervenção social refletindo juntos dos/as docentes dos JI/EB1.

Com o desenvolvimento destas ações foi possível notar alguns avanços significativos na desconstrução de estereótipos, na criação de laços afetivos entre a escola e a comunidade e na valorização das experiências de cada criança.

Importa salientar que o projeto se alicerçou na metodologia de Investigação-Ação Participativa, numa perspetiva colaborativa e participativa, que teve por base os diálogos, as relações, os saberes, os sonhos, as reflexões e os talentos das pessoas para o centro da co construção do projeto.

**Palavras-chave:** Educação Transformadora; Estigma; Habitação Social; Investigação-Ação Participativa; Participação das Crianças.

## ABSTRACT

The project "Light, color, love, action: navigating the treasures of neighborhood voices" was developed in social housing districts of a parish union in Porto and involved the participation of the children who live there and the educational community of the schools in these districts. The aim of this project was to change the representations that exist about residents of social housing neighborhoods, making room for children's participation in this process. To make this possible, two general objectives were set: 1) to encourage the active participation of children as agents of change in their realities; 2) to promote positive dialogic spaces between children, the school and the community, aiming to reducing social exclusion.

To achieve these objectives, two actions were developed: "Voices from the neighborhood", which aimed to work on the dynamics of children's participation in terms of deconstructing the stigma that affects them; and "Talking is learning", with the aim of promoting dialogue as a tool for social intervention by reflecting with the teachers of the JI/EB1.

With the development of these actions, it was possible to see some significant advances in the deconstruction of stereotypes, in the creation of affective ties between the school and the community and in valuing the experiences of each child.

It's important to note that the project was based on the Participatory Action Research methodology, from a collaborative and participatory perspective, based on the dialogues, relationships, knowledge, dreams, reflections and talents of the people at the center of the co-construction of the project.

**Keywords:** Children's Participation; Participatory Action Research; Social Housing; Stigma; Transformative Education.

## **LISTA DE SIGLAS**

ADL – Associação de Desenvolvimento Local

AE – Agrupamento de Escolas

AM – Associação de Moradores

APCR – Ação Psicossocial em Contextos de Risco

CJ – Centro Jovem

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

DC – Dinamizador Comunitário

EIS – Educação e Intervenção Social

ESE – Escola Superior de Educação

GD – Grupo de Discussão

HS – Habitação Social

IAP – Investigação-Ação Participativa

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

JF – Junta de Freguesia

Jl/EB1 – Jardim de Infância/Escola Básica do Primeiro Ciclo

MEIS – Mestrado de Educação e Intervenção Social

RRMD – Redução de Riscos e **M**inimização de Danos

RSI – Rendimento Social de Inserção

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

UF – União de Freguesias

VD - Violência Doméstica

## BÚSSOLA ONÍRICA: EMPATICAMENTE SONHANDO

Dizem que o sonho comanda a vida. Que o sonho é o primeiro passo para desenhar o futuro e que é como uma máquina para pensar ou uma bússola para orientar e repensar a nossa forma de estar nos diferentes contextos (Zivkovic, 2006). A partir de uma ideia explorada por Tobón (2015) – “Porque é que o sonho do investigador não se pode constituir como um campo de exploração metodológica?” (p.334) – decidi, com intencionalidade, registar a minha atividade onírica durante o tempo de permanência no contexto de projeto (Apêndice A, p.94). Questionando-me de que forma estes sonhos traduzem (ou podem traduzir) alguns medos, dúvidas, (in)certezas, metas e expectativas decorrentes do meu envolvimento no contexto e com as pessoas, aventurei-me com este instrumento de forma a trazer uma dimensão inconsciente do meu processo de conhecimento e aproximação da realidade, bem como do desenho de projeto e das relações estabelecidas.

Durante largos meses, este contexto fez-me companhia. Os bairros foram a minha segunda casa, e as pessoas a minha segunda família. As relações construídas ultrapassaram o “académico” e o amor por tudo o que me rodeava foi o meu combustível para que nunca parasse de sonhar.

Esta estrada de sonhos, permitiu-me ficar ainda mais empática em relação às realidades que os/as diversos/as atores/atrizes locais foram partilhando, ajudou-me a (re)pensar em alternativas e estratégias e, não raras vezes, a organizar o meu pensamento e a focar-me no caminho. Ajudou-me a perceber que, se isto acontecia com tanta intensidade, é porque estava (e estou) realmente envolvida no contexto e com as suas/minhas pessoas. Não obstante, foi ainda um instrumento que me fez acreditar numa das maiores premissas da Walt Disney: “If you can dream it, you can do it!” – “Se podes sonhá-lo, podes fazê-lo!”.

Foram vários os momentos em que os Bairros X, Y, Z e respetivos protagonistas fizeram morada na minha mente, desde logo, a partir do momento em que comecei a ter uma presença mais assídua e embrenhada no contexto. Tentei sempre registar os meus sonhos no espaço de tempo mais curto possível, numa necessidade posterior de poder refletir, analisar as suas diferentes dimensões e interpretar os seus significados (Mata, 2023).

# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	I
RESUMO.....	IV
ABSTRACT .....	V
LISTA DE SIGLAS .....	VI
BÚSSOLA ONÍRICA: EMPATICAMENTE SONHANDO .....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
1. “SEM DESBOTAR, SOMOS DO BAIRRO!”: DA TEORIA À PRÁTICA, DAS RELAÇÕES AOS TERRITÓRIOS E À SUA DESCOBERTA ENIGMÁTICA.....	5
2. DO BAIRRO, FAZ-SE ESCOLA: AQUI VIVE-SE!.....	13
2.1. “AQUI É O LUGAR ONDE EU SOU FELIZ... ONDE NÓS SOMOS FELIZES!” .....	13
2.2. “ONDE BRINCAMOS, ONDE APRENDEMOS E ONDE CRESCEMOS” .....	24
2.3. “PEQUENOS/GRANDES TESOUROS DO BAIRRO” .....	27
2.4. “ESTA É A NOSSA CASA. TAMBÉM É TUA AGORA!”: AVALIAÇÃO DO CONTEXTO... ..	34
3. DESENHO DO PROJETO .....	41
3.1. FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS, ESTRATÉGIAS E AÇÕES .....	41
3.2. AVALIAÇÃO DE ENTRADA .....	43
4. À DESCOBERTA DOS TESOUROS DO BAIRRO.....	47
4.1. AÇÃO 1 – “AS VOZES DO BAIRRO” .....	47
4.2. AÇÃO 2 – “A CONVERSAR É QUE SE APRENDE” .....	57
5. AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO .....	64
PENSAR NO BAIRRO É PENSAR NA CIDADE: UMA (DES)REFLEXÃO .....	74
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXOS .....	90
ANEXO A – CONSENTIMENTO INFORMADO PARTICIPANTES .....	91
APÊNDICES.....	93

APÊNDICE A – DIÁRIO ONÍRICO: O ECO DOS SONHOS COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE (AUTO)CONHECIMENTO INCONSCIENTE .....	94
APÊNDICE B – BRAINSTORMING DO NOME DE PROJETO.....	98
APÊNDICE C – REGISTO DAS CONVERSAS INTENCIONAIS COM AS CRIANÇAS E JOVENS .	99
APÊNDICE D – REGISTO DAS CONVERSAS INTENCIONAIS COM OS/AS MORADORES/AS E AM .....	101
APÊNDICE E – DEVOLUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ÀS CRIANÇAS.....	103
APÊNDICE F – QUADRO SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CO CONSTRUTORES DO PROJETO .....	104
APÊNDICE G – “O DINAMIZADOR COMUNITÁRIO SOU EU” .....	105
APÊNDICE H – QUADRO SÍNTESE DO DESENHO DE PROJETO.....	107
APÊNDICE I – PRIMEIRA VERSÃO DO DESENHO DE PROJETO .....	111
APÊNDICE J – CARTAZ “O QUE MAIS GOSTO NO MEU BAIRRO?” .....	114
APÊNDICE K – CAIXA DOS SONHOS.....	115
APÊNDICE L – RESPOSTAS DA CAIXA DOS SONHOS.....	116
APÊNDICE M – FOTOGRAFIAS E LEGENDAS.....	119
APÊNDICE N – “MAPAS AFETIVOS: OS NOSSOS DESENHOS” .....	123
APÊNDICE O – BRAINSTORMING DO NOME DA EXPOSIÇÃO “NÓS! O TESOURO DO BAIRRO” .....	124
APÊNDICE P – MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO NA ESCOLA DO BAIRRO W .....	125
APÊNDICE Q – AUTORIZAÇÃO DE SAÍDA.....	128
APÊNDICE R – EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PORTO .....	129
APÊNDICE S – CONVITE PARA A EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA NA ESE.....	134
APÊNDICE T – PREPARAÇÃO PARA A EXPOSIÇÃO NA ESE.....	135
APÊNDICE U – OFICINA DE CARTAZES NO CJ.....	137
APÊNDICE V – BRINQUEDO POPIT .....	142
APÊNDICE W – POEMA DE UM MORADOR DO BAIRRO Y .....	143
APÊNDICE X – SÍNTESE DO GRUPO DE DISCUSSÃO.....	145
APÊNDICE Y – RESSIGNIFICANDO E CONSOLIDANDO AS RELAÇÕES .....	148
APÊNDICE Z – “O JOVEM PROTETOR” .....	149

APÊNDICE AA – “CARTA PARA OS/AS MEUS/MINHAS MENINOS/AS QUE, A PARTIR DE AGORA, SERÃO SEMPRE MEUS/MINHAS” .....	151
APÊNDICE AB – “A NOSSA RELAÇÃO, O NOSSO TESOURO: DIÁRIO DE AFETOS” .....	153
APÊNDICE AC – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE AVALIAÇÃO .....	157
APÊNDICE AD – O FLORESCER DA RESISTÊNCIA .....	158

# INTRODUÇÃO

O Projeto “Luz, câmara, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro” surgiu no âmbito do Mestrado em Educação e Intervenção Social (MEIS), na Especialização de Ação Psicossocial em Contextos de Risco (APCR). Desenvolvido com crianças moradoras de bairros de habitação social (HS) de uma União de Freguesias (UF) da cidade do Porto e com os/as docentes que lecionavam neste território, o presente projeto apresentou como finalidade “Alterar as representações que existem sobre moradores/as de bairros de HS, dando espaço à participação das crianças neste processo”.

Ancorado na metodologia de investigação-ação participativa (IAP) e orientando-se pelos pressupostos do paradigma sociocrítico (Lima, 2003; Santos, 1999), pretendeu-se desenvolver um projeto de educação e intervenção social (EIS) comprometido com a noção de democracia participativa; que respeitasse o tempo, a opinião e o espaço de todos/as os/as moradores/as e atores locais; que tivesse em consideração o território e as pessoas que o habitam, embrenhados/as nas suas histórias, sonhos, talentos e culturas, resgatando a educação informal e comunitária como eixos centrais para o desenvolvimento do projeto (Monteiro et al., 2024). Visou-se, essencialmente, que fosse um projeto co-construído através do diálogo, das relações, da partilha e da reflexão conjunta, que valorizasse o envolvimento de todos/as, instigando à participação e horizontalidade, combatendo (in)visibilidades e agitando consciências (Monteiro et al., 2024; Robertis, 2011).

Assim sendo, o presente projeto foi desenvolvido num território onde se situam cinco bairros de HS, geograficamente próximos, doravante designados como Bairro K, W, X, Y e Z, sendo que estes locais são caracterizados pelos territórios psicotrópicos que funcionam no seu interior, ou então nas suas imediações (Mata, 2023). De acordo com Fernandes e Mata (2015), as “periferias desqualificadas” assumem-se como áreas frequentemente retratadas e disseminadas pelos *media* como epicentros do “mal” social, uma visão que exacerba negativamente a imagem destes bairros, ao ponto de qualquer incidente ocorrido nestes locais ser transformado num espetáculo de “violência ou comportamento antissocial” (Malheiros & Mendes, 2007, pp. 45–46).

O bairro, neste quadro, assumia um papel ambivalente. Por um lado, era um local de partilha e pertença, onde as crianças se sentiam parte de uma comunidade e de uma história coletiva. Por outro, as atividades ilícitas, como o tráfico e o consumo de estupefacientes, emergiam como uma "economia alternativa" e, ao mesmo tempo, de obtenção de rendimentos que lhes permitia adquirir bens, realidade esta que podia atuar como bloqueio, imobilizando-as e impedindo-as de escapar de um ciclo de marginalização (Fernandes & Mata, 2015).

Ao longo do presente relatório tornou-se essencial resgatar os discursos diretos dos/as participantes para que estes se fizessem notar, se fizessem sentir. Mais do que trazer para primeiro plano as vozes dos/as co construtores/as do projeto, foi igualmente importante trazer as perceções, as vivências e os sentimentos de todos/as aqueles/as que, para além de me permitirem conhecer os territórios com proximidade e amor, me abriram as portas dos seus diversos mundos. Tal como refere Monteiro (2019), seria um ato indigno falar pelos outros.

Porque o projeto se iniciou com a entrada nos bairros, através da observação participante e das conversas na rua, o 1º capítulo "Sem desbotar, somos do bairro: da teoria à prática, das relações aos territórios e à sua descoberta enigmática" apresenta-se como o fruto destes mesmos diálogos, numa tríade que se quis interligada: epistemológica, na co construção do conhecimento; teórica, na robustez científica dada a este conhecimento; e metodológica, preconizada pela metodologia de IAP à luz do paradigma emergente. Num segundo momento, onde os títulos traduzem as diferentes visões dos atores locais sobre os lugares, será apresentado o contexto de desenvolvimento do projeto que se desdobra em quatro: os bairros de HS (ponto 2.1); as escolas (ponto 2.2.); os/as co construtores/as do projeto (ponto 2.3); e, por fim, a avaliação do contexto (ponto 2.4). No 3º capítulo é apresentado o desenho de projeto e, seguidamente, o desenvolvimento do mesmo (capítulo quatro). Num 5º capítulo, é feita uma avaliação final do projeto, que se quer reflexiva e que tenha em conta a finalidade e objetivos traçados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987) e, seguidamente, são tecidas algumas considerações finais, deixando pistas de investigação futuras. Por fim, elencam-se as referências, que apoiaram e sustentaram a construção do projeto e a escrita do relatório, os anexos e apêndices que permitirão obter informação complementar à leitura do relatório.

Com base numa ciência crítica e contra-hegemónica, o próprio nome e o Projeto "Luz, cor, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro" surgiu como bandeira de participação, de

horizontalidade e de amorosidade freiriana (Apêndice B, p.98). Utilizando o *brainstorming* como estratégia inicial e o debate de ideias para a co construção de um nome, em conjunto com os co construtores do projeto, procuramos um título que refletisse e representasse todo o nosso trajeto: “luz”, porque referem que fui uma luzinha na sua vida, ajudando-os a conhecer-se (e a conhecerem-se) melhor e a não terem medo de falar; “cor”, porque se veem como pessoas coloridas, tal como um arco-íris; “amor”, representando a base das relações que fomos construindo; e “ação”, cimentando a diversidade de iniciativas que fizemos ao longo de nove meses no terreno.

Considera-se, portanto, que o estigma sobre quem vive nestas “periferias desqualificadas” obriga, de certa forma, a que os/as seus/suas habitantes desenvolvam diversos mecanismos de defesa para fazer face a quem os/as rotula, os/as repudia e os/as excluí que se manifestam através de comportamentos de pouca abertura e de fechamento, como quem reforça a sua porta para que ninguém possa entrar (Fernandes & Mata, 2015; Malheiros & Mendes, 2007). Durante todo o tempo de permanência no contexto, foi-se percebendo nos discursos manifestados e latentes uma vontade dos/as participantes em construir um futuro diferente e melhor, no entanto, o acesso a esse futuro continua a ser uma tarefa árdua e os corpos dos/as habitantes de HS um campo de batalha política.

Tendo em conta toda a miríade de problemáticas existentes nestes contextos (e.g., famílias multidesafiadas, baixa escolaridade, elevado índice de criminalidade, de tráfico de droga e de consumo de estupefacientes, entre outros), e apesar deste futuro parecer ainda longínquo e, para muitas crianças inatingível, cabe ao/à interventor/a social e àqueles/as que atuam diretamente nestes territórios a missão de trabalhar para quebrar estas barreiras e construir caminhos e pontes para uma verdadeira transformação e inclusão social. Importa ainda referir que, de forma a proteger e salvaguardar a identidade do local de desenvolvimento do projeto, algumas informações foram omitidas na escrita do presente relatório.

Nos territórios designados como “psicotrópicos” por Fernandes (1997), caracterizados por desafios sociais e culturais complexos, um projeto de EIS requer uma abordagem ética e sensível, que reconheça a vulnerabilidade e a resiliência das comunidades e pessoas envolvidas. Espaços esses, frequentemente marcados por situações de exclusão social, pobreza, desigualdade,

estigmatização, entre outros, exigem uma intervenção que transcenda as práticas tradicionais, incorporando princípios de participação ativa, respeito mútuo e co construção.

Sendo a IAP a base de todo este percurso, importa referir que os nomes mencionados no decorrer dos diferentes capítulos são nomes fictícios, automeados pelas próprias pessoas para as representar num documento mais formal. É de salientar que todos/as os/as participantes deste projeto, se envolveram de forma voluntária, dando o seu consentimento informado, podendo a matriz deste ser consultada em anexo (Anexo A, p.91). No que concerne à participação e envolvimento das crianças no desenvolvimento do projeto, os seus consentimentos informados foram assinados pelos/as respetivos/as Encarregados/as de Educação.

# 1. “SEM DESBOTAR, SOMOS DO BAIRRO!”: DA TEORIA À PRÁTICA, DAS RELAÇÕES AOS TERRITÓRIOS E À SUA DESCOBERTA ENIGMÁTICA

Assumindo que os discursos se podem constituir como ferramentas de excelência para analisar diferentes dinâmicas sociais, culturais e locais, estes podem, desde logo, afirmar-se como um recurso importante para se entender as mudanças e representações sociais que operam em diferentes contextos (Fairclough, 1992).

Ao longo da caminhada e do tempo de permanência no contexto de projeto, vários foram os discursos que espoletaram de forma orgânica da boca de diferentes moradores/as, desde os/as adultos/as mais velhos/as até aos/às mais jovens. Em diferentes momentos de conversas intencionais e de deambulação pelos bairros, numa postura de pesquisador viajante coletivo (Lima, 2003; Pais, 2002), tanto me cruzei com discursos centrados num desacreditar – como “Ó minha linda, aqui no bairro nada desbota!” – como também emergiam, simultaneamente, discursos de orgulho e de valorização do território – “Nós amamos o bairro! E somos do bairro com orgulho!”. Assumir esta postura mais livre e espontânea de conhecimento do território, é acreditar que o próprio contexto “(...) é um lugar privilegiado de análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos de funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam” (Pais, 2002, p.76).

Acolher estas duas dimensões e visões acerca do mesmo lugar, é dar espaço à pluralidade e à singularidade. É permitir que as experiências subjetivas se constituam como uma forma de co construção do conhecimento, ancorada num quadro de referências interno dos sujeitos, permitindo que as intersubjetividades decorrentes da interação entre os/as diferentes atores locais construam novos sujeitos, resultando, não raras vezes, em processos e realidades identitárias (Berger & Luckmann, 2004; Borja-Santos, 2004). É compreender que ambas são o bairro e que as diferentes perceções constroem o lugar e, conseqüentemente, as relações que se criam com, dentro e entre os territórios.

Partindo do pressuposto que os lugares são um conjunto de percepções, vivências e construções sociais e culturais das pessoas que lá habitam e os sentem, estes refletem, portanto, a estrutura da sociedade (Berger & Luckmann, 2004; Rodrigues, 1999). Assim, os sujeitos interagem com o meio, com os contextos em que estão inseridos, construindo as experiências que lhes são possíveis nos seus contextos sociais, influenciando e deixando-se influenciar pelos mesmos (Bronfenbrenner, 2005; Pessanha, 2005). Deste modo, e dada a complexidade e mutabilidade tanto dos indivíduos como da realidade e dos territórios, as diferentes formas de ser, de agir e de estar impactam, inevitavelmente, as relações que estes estabelecem com os lugares e, por consequência, as representações sociais que têm deles.

Quando conversava com alguns moradores/as sobre como é a vida no bairro, como o viam e como se viam dentro do mesmo, estes/as eram muito rápidos/as a posicionar-se. Uns jovens, com voz de revolta, diziam “Rotulam todos da mesma forma... depois as pessoas ficam com medo de entrar aqui!” (Apêndice C, p.99), enquanto os mais velhos, ainda que por vezes embrenhados numa certa desmotivação, parecem não se querer conformar: “Cansa lutar contra a maré...” e “Se as pessoas entendessem e vissem o que nós somos... não andávamos todos com pressa e a olhar só para nós. Acham que todos os que vivem no bairro são drogados, pobres e traficantes [...]. Têm uma ideia errada de nós!”. Ambos os discursos são reveladores do seu posicionamento “periférico” e subalterno na forma como se concebem face à realidade social (Berger & Luckmann, 2004), evidenciando-se assim o perigo das categorizações e generalizações que se veem influenciadas tanto por fatores internos como externos aos indivíduos.

De acordo com Lippmann (2008), os estereótipos funcionam como mapas, versões hiper-simplificadas da realidade, guiando os sujeitos e ajudando-os a lidar com informações complexas, enquanto se assumem como defesas que permitem aos indivíduos “proteger os seus valores, os seus interesses, as suas ideologias, em suma, a sua posição numa rede de relações sociais” (Cabecinhas, 2015, p. 152). Como refere o autor “na grande confusão e ruído do mundo exterior, percebemos aquilo que já foi previamente definido pela nossa cultura e temos tendência para assimilar a realidade de forma estereotipada” (Lippmann, 2008, p.81), debruçando-se ainda na forma como a sociedade e a cultura nos fornecem elementos para “(...) “recortar” a realidade em elementos significativos, conferindo-lhes nitidez, distintividade, consistência e estabilidade de significado” (Cabecinhas, 2015, p. 152).

Conhecer estes bairros implicou, necessariamente, que se partisse dos lugares das pessoas, assumindo que estes não são estanques, devido à direta influência dos diferentes sistemas que os rodeiam. Só assim foi possível desenvolver uma aproximação genuína e gradual às pessoas, dando abertura para conhecer através dos discursos e das subjetividades (Esteves, 2008; Moreira, 2015; Silva, 1997; Vieira, 2017).

O presente projeto foi desenvolvido em cinco bairros de HS de uma UF fortemente marcada por contrastes ecossociais. De um lado, vê-se casas pujantes, zonas residenciais de luxo e condomínios fechados, alguns com porteiros; enquanto de outro lado, vemos um agrupamento de bairros de HS facilmente identificáveis pela uniformização das suas fachadas e estigmatizados pelos meios de comunicação social. Historicamente, a HS tem (re)produzido formas de poder hegemónico que acentuam, ainda nos dias de hoje, assimetrias e exclusões socio espaciais, reforçando o controlo, a autoridade e as dinâmicas de poder. Percecionada como uma questão multidimensional, exige que se considere a diversidade cultural, as especificidades locais e as necessidades de políticas públicas que visem a justiça social (Silva, 2023).

Após uma consulta dos documentos do Instituto Nacional de Estatística (INE), referente aos CENSOS do ano de 2021, residiam cerca de 30 000 pessoas nesta UF, havendo uma predominância do sexo feminino e uma maior expressão das pessoas em idade ativa, com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos. Esta é também uma UF com um número significativo de núcleos familiares (cerca de 8000), quase na mesma proporção o número de famílias nucleares e monoparentais (Censos, 2021).

Numa das várias “conversas de passadeira” com uma das moradoras mais antigas do Bairro X, e entre risos, a mesma destacou o impacto que as arquiteturas dos espaços urbanos têm nas diferentes formas de ser, estar, agir e sentir o bairro, bem como na construção das diferentes realidades sociais e locais e na agudização das desigualdades: “Ó filha, se queres vir ao bairro, basta veres as casas todas iguais e chegaste. Não tem como enganar! Nunca quiseram deixar margem de dúvida de onde estás!”. Para além disso, e ancorando-nos neste discurso, importa ainda que se discutam diferentes considerações sobre o espaço, sobre a antropologia do espaço e a forma como as políticas públicas e os poderes políticos os conceberam (Agamben, 2004). Os bairros de HS, estrategicamente posicionados na cidade, longe do seu centro, com diferentes recursos disponíveis (por exemplo, minimercados, cafés, escolas, farmácia, entre outros) nas suas

imediações, de forma a não ser necessário aos seus habitantes deslocarem-se para muito longe, com ruas que não vão dar a lado nenhum (ou, simplesmente, ao bairro vizinho), afasta as pessoas dos lugares de tomada de decisão, concretizando-se, inevitavelmente, numa baixa participação cívica e política dos sujeitos, bem como numa desigual distribuição de recursos e oportunidades na cidade (Augusto, 1998; Ferreira, 2022).

Compreender que a edificação e desenho dos espaços desempenha um papel preponderante na construção das diferentes realidades, implica questionar e refletir acerca da existência de uma sociologia do espaço ou do território. Implica também problematizar como é que estes espaços podem ser produtores e reprodutores de desigualdades sociais, traduzindo-se em lógicas e dinâmicas de segregação, exclusão e guetização das periferias como expressão espacial destas mesmas desigualdades urbanas (Lefebvre, 2008; Savage & Warde, 2002). No contexto de desenvolvimento do projeto, estas zonas que anteriormente eram consideradas como estando “à margem” começaram agora a ser valorizadas, refletindo um paradoxo urbano onde a HS se insere em contextos elitizados, evidenciando a dinâmica de crescimento e a evolução dos conceitos de espaço urbano e habitação na cidade (Queirós, 2015).

Entender esta questão passa, necessariamente, por compreender que as dinâmicas do quotidiano, as representações dos espaços (concebidas por quem os pensa) e os espaços de representação (vividos e sentidos pelos/as moradores/as) não se assumem como sinónimos (Lefebvre, 2004). Levantar estas questões é, por si só, um exercício político, de reivindicação de direitos e da cidade como um espaço de todos/as, assentes numa premissa de “democratizar a democracia” (Guerra, 1994).

Até aos dias de hoje, os bairros de HS trazem consigo imagens e representações muito pouco positivas. Considerados por uns/umas como “cidades dentro da cidade” ou como “mundos à parte”, parece que estas perceções fazem parte da sua génese, sendo muitas vezes associados a uma certa fatalidade (Gonçalves & Pinto, 2001; Guerra, 2002), ilustrada no discurso de uma das moradoras do Bairro Y: “Parece que por os nossos filhos serem do bairro, não têm sonhos e que não querem um futuro. Parece que se deixa de lutar por eles, porque assumem que eles não têm projetos de vida! Porque é que ser do bairro tem de significar que não quero ir para a faculdade, por exemplo?” (Apêndice D, p.101).

Todas estas representações, que têm por base a noção de “zona de não ser”, explorada por Fanon (2008), condicionam práticas de sociabilidade. De acordo com o autor, estas são zonas áridas e vazias que são o ponto de partida, o lugar e o espaço onde reina o Estado de Exceção (Agamben, 2004), na medida em que estas são lugares onde não se aplica o Direito, ou na própria autoconstrução identitária dos/as moradores/as, com um autoconceito periférico no conjunto da sociedade, concretizando-se no autoestigma (Agamben, 2004).

Tal como já referido, estas representações sobre os bairros de HS influenciam a relação que os/as moradores/as estabelecem entre si e com o mundo que os rodeia, sendo por vezes difícil desenvolver-se um sentimento de pertença nestes contextos (Queiroz & Gros, 2002). No entanto, importa referir que este sentimento não é partilhado por todos os sujeitos que habitam o mesmo lugar, por diversas razões, nomeadamente, porque, para alguns, “casa” pode ser sinónimo de lar e de construção de relações afetivas e de vizinhança, enquanto para outros o seu local de morada pode ser sinónimo de lugar de descanso, num movimento de entra e sai pelas múltiplas responsabilidades que a sociedade contemporânea exige (Guerra, 2002).

De acordo com a Teoria da Identidade Social, proposta por Tajfel e Turner (2019), a identidade de uma pessoa não é apenas uma construção individual, mas também uma construção social que é moldada pela perceção de pertença a diferentes grupos de pares. O construcionismo social dá força a esta ideia, referindo que as diferentes realidades e identidades são construídas socialmente pela e na interação com os outros (Santos, 2005). Este processo de identificação/ões social/ais é central na forma como nos relacionamos com os outros e percebemos o nosso papel na sociedade, especialmente durante a infância e adolescência, fases estas marcadas pela procura quer de autonomia quer de pertença (Queiroz & Gros, 2002).

Neste contexto em específico, os sentimentos de pertença e partilha podem ser entendidos como interações simbólicas que permitem que os sujeitos se reconheçam a si e aos outros, criando assim um sentimento de identidade e pertença social. De acordo com Blumer (1980), “as pessoas agem em relação às coisas com base nos significados que essas coisas têm para elas, e esses significados são moldados pela interação com outras pessoas e ajustados pelo processo interpretativo” (p.14), validando as suas identidades através destas trocas simbólicas e sociais.

Vários são os discursos que surgem do diálogo com alguns/mas moradores/as dos Bairros X e Y, que afirmam haver pouca vida nos bairros, partilhando também uma certa revolta pelo facto de atividades de cariz cultural não chegarem à periferia: “Porque é que centralizam as atividades noutros locais que não as periferias? Porque é que temos que ficar sempre sem acesso às coisas? Os bairros têm que ser abertos e ter vida, mas assim fica complicado. Só nos excluem mais! (murmurando) Nem sei se é de propósito...”; “Os bairros têm que se abrir à comunidade. É importante trazermos pessoas de fora ao bairro!” e “Se mesmo os políticos só vêm cá quando são as eleições, não esperem ser recebidos com uma passadeira vermelha.”. (Apêndice D, p.101).

Urge, portanto, que se percecionem os projetos de Educação e Intervenção Social (EIS) nestes territórios de uma forma mais próxima e conectada com as pessoas. Com isto, querem-se projetos que acompanhem os tempos e ritmos dos sujeitos, tendo por base as suas necessidades, problemas e potencialidades, conhecendo os lugares de onde as pessoas partem e para onde vão (Ferreira, 2022; Monteiro et al., 2024; Veiga et al., 2020). Importa que estes sejam emancipatórios, valorizando a co construção do conhecimento das realidades, para que estes possam servir como alavanca para (re)pensar algumas políticas públicas.

Desenvolver projetos de EIS é saber que cada presente convoca um passado. Que todo o presente é um produto histórico, não só pelo percurso pessoal, mas também pela compreensão cultural, social, política, familiar e comunitária dos territórios e dos seus atores/atrizes locais, compreendendo que o quotidiano é também a sua historicidade (Pais, 2002; Timóteo, 2010). Para além disso, é necessário que os projetos orientados pela metodologia de IAP coloquem no centro as comunidades e as pessoas, vendo os sujeitos como protagonistas das suas narrativas, dos seus projetos de vida e do (seu) mundo (Caride, 2003; Carvalho & Baptista, 2004; Veiga et al., 2020).

Trata-se, portanto, de orientar a ação através de metodologias de proximidade, de natureza qualitativa – como é exemplo a IAP – e que visem o envolvimento, participação e reflexão dos/as diferentes atores/atrizes sociais, realçando a necessidade de se co construir conhecimento que seja verdadeiramente transformador e transformativo, emancipatório e crítico da(s) realidade(s) e do mundo (Coutinho et al., 2009; Lima, 2003; Santos, 1999; Timóteo & Bertão, 2012). Monteiro (2019, p.71) reforça esta ideia de que a “(...) participação não apenas concretiza uma das linhas de força da democracia, como reabilita e dignifica contextos usualmente apagados e

desvalorizados”; participação esta que se quer relacional numa tríade profissional–contexto(s)–sujeito(s), tornando o próprio profissional mais um protagonista dos projetos (Esteves, 2008; Moreira, 2015; Robertis, 2011; Silva, 1997; Veiga et al., 2020).

Conhecer a realidade pela lente da IAP implica chegar à mesma e às zonas de invisibilidade com uma curiosidade epistemológica, levando-nos a (re)criar um mundo que, ainda que não construído por nós, pode ser refeito e ressignificado por todos/as (Cembranos et al., 2001; Freire, 2022; Lima, 2003; Monteiro et al., 2024; Pais, 2002). Envolver as pessoas nesta dinâmica, potencializa uma pluralidade e democratização dos olhares sobre a intervenção (Capul & Lemay, 2003; Monteiro et al., 2024), reforçando a premissa de que a coautoria de projetos no âmbito da educação e intervenção social “(...) não é pertença de um ator, mas do investigador coletivo” (Lima, 2003, p.323), num lugar onde todos/as se assumem como intelectuais<sup>1</sup> transformadores, capazes de (re)construir, (re)significar e (re)inventar a realidade que os envolve (Giroux, 1997).

De acordo com o que se convencionou designar o “paradigma emergente”, um projeto de EIS deverá ser construído a partir do conhecimento profundo e vivido das necessidades das pessoas, as quais emergem naturalmente no seio das comunidades. Partindo deste contacto direto e da intervenção educativa com as pessoas e nos contextos e criando condições de possibilidade para que os sujeitos assumam papéis de destaque nas suas vidas, passa a ser possível desenhar e desenvolver projetos relevantes, significativos, sustentados e sustentáveis (Santos, 1999). Estes querem-se prolongados no tempo e flexíveis na sua estrutura, ou seja, não devem ser estanques, porque a realidade também não o é, e, portanto, devem ser (re)desenhados em função do que vai sucedendo no contexto, para assim “(...) fazer eclodir realmente a expressão de cada pessoa, grupo ou comunidade, realçando a validade da sua participação na sua cultura própria, nas suas formas específicas de habitar e de responder aos desafios todos os dias” (Monteiro, 2019, p. 70).

Ao invés do paradigma dominante, que se assume como tradicional, privilegiando a objetividade (Santos, 1999), surge uma nova abordagem à produção de conhecimento científico que permite uma ligação efetiva e afetiva com os contextos e aqueles/as que neles habitam. De forma a não cair em dimensões unicamente positivistas, limitadas ao observável e quantificável, há que incluir

---

<sup>1</sup> Ainda que Giroux (1997) utilize o termo “intelectuais transformadores” direcionando-se aos/às professores/as, numa dimensão mais educativa e explanatória acerca da relação de poder existente, considero que a apropriação deste termo neste caso em particular é adequada.

um pluralismo metodológico na compreensão da realidade, repensando o senso comum como parte do processo de (re)construção partilhada de conhecimento (Lima, 2003; Timóteo & Bertão, 2012).

Apesar de a metodologia de IAP agregar conhecimentos técnico-científicos com o senso comum, não implica que esta seja menos “pura”, mas, pelo contrário, torna-a mais humana e real uma vez que traz as vozes, experiências, sonhos e perspetivas das pessoas para primeiro plano (Monteiro et al., 2024; Vieira, 2017). Quer-se que o/a profissional e os/as participantes aproximem saberes, num compromisso “(...) com os interesses de emancipação (...) da comunidade” (Lima, 2003, p. 320), centrando a intervenção em problemas concretos, locais e comunitários, permitindo às pessoas tornarem-se agentes de mudança das próprias realidades (Lima, 2003).

Estar em projeto com esta metodologia é comprometermo-nos (connosco, com as pessoas e com o processo), trazendo criatividade para a intervenção, empatia, adaptação, disponibilidade e acolhimento, respeito, paixão, humildade, inconformismo e esperança (Lima, 2003; Monteiro, 2019; Timóteo & Bertão, 2012; Veiga & Ferreira, 2017). Só assim é possível que o/a profissional esteja por inteiro nas relações que vai estabelecendo com as pessoas e com os territórios, uma vez que estar na relação sem esperança nos outros, é estar numa relação despojada de sentido (Veiga & Ferreira, 2017).

Quer-se, sobretudo, que o lugar dos projetos de EIS que tenham por base uma metodologia de IAP sejam um lugar coletivo, democrático e partilhado (Monteiro, 2019; Monteiro et al., 2024). Que se compreenda que estar em projeto é ter a capacidade de perceber que nada está fechado em si e que adotar uma visão holística dos fenómenos, contextos e pessoas é essencial para o desenrolar da intervenção (Relvas, 1996), tendo a humildade de perceber que nunca se conhece a realidade na sua totalidade (Serrano, 2008).

## **2. DO BAIRRO, FAZ-SE ESCOLA: AQUI VIVE-SE!**

Durante o tempo de permanência no contexto, e de modo a aproximar-me dos diferentes bairros e dos/as seus/suas habitantes, foi essencial resgatar alguns dos discursos de rua, locais estes onde se construíam saberes que iam além de um mero olhar. Havia mais vida nos contextos do que se poderia observar. O duplo sentido de uma escola que faz morada nos bairros, refletida nas aprendizagens essenciais, curriculares e obrigatórias foi simultaneamente uma “escola” de aprendizagens informais inerentes a quem os habita. Havia expressões, conhecimentos locais, sentimentos, significados e atribuição de sentidos que era necessário descortinar.

### **2.1. “AQUI É O LUGAR ONDE EU SOU FELIZ... ONDE NÓS SOMOS FELIZES!”**

Partir dos discursos e percepções das pessoas, sempre foi o ponto de partida, o ponto de encontro e o ponto de chegada durante todo este percurso e, por essa razão, nada fez mais sentido do que trazer as vozes dos atores locais para primeiro plano, especialmente no que dizia respeito à sua forma de sentir e de estar nos seus bairros. “Nós amamos o bairro!”, diziam umas crianças; “Fico triste por as pessoas acharem que é preciso ter medo quando entram no bairro”, partilhou outra criança. Apesar da variedade de discursos, a homogeneidade de percepções parecia fazer-se sentir quando falavam sobre o que era o bairro para eles: “Aqui, é o lugar onde eu sou feliz!”, outras acrescentam “Onde nós somos felizes!”.

Ao longo do tempo, as crianças foram partilhando expressões como “o nosso bairro é muito importante para a nossa cidade”, demonstrando um forte sentimento de pertença a determinados lugares. Apesar destas apresentarem uma visão crítica e reflexiva sobre os seus lugares e algumas dinâmicas que faziam morada nos seus bairros, do ponto de vista da territorialidade os seus discursos eram consensuais. A par disso, emergiam também discursos como “o bairro é meu” entendidos por Lopes e Vasconcellos (2015) como territorialidade na infância. De acordo com os autores, isto não é apenas uma questão de demarcar limites físicos (de espaço), mas também um espaço de experimentação que está profundamente ligado à construção da identidade. As crianças, ao reivindicarem um espaço como seu, estão, no seu discurso latente, a afirmar-se enquanto pessoas conectando-se com o ambiente ao seu redor através de

brincadeiras, de jogos e interações que estabelecem no seu quotidiano (Lopes & Vasconcellos, 2015; Santos et al., 2014).

Segundo Lopes e Fernandes (2018), a construção deste território infantil assume-se como um processo dinâmico e contínuo, influenciado por diversos fatores, como a idade, o género, o contexto sociocultural e as experiências individuais. Ao brincar, explorar e interagir com o ambiente, as crianças delimitam os seus territórios, estabelecem regras e hierarquias, construindo as próprias narrativas sobre os espaços. No entanto, e ainda segundo os autores, nem todas as crianças têm as mesmas oportunidades de construir os seus territórios, considerando as desigualdades sociais que se manifestam de forma evidente no espaço urbano, que condicionam o acesso de muitas crianças a ambientes seguros, estimulantes e ricos em oportunidades.

Como afirmam Lopes e Fernandes (2018), o território infantil não é neutro, mas sim socialmente construído e marcado por desigualdades sociais. Em contextos de maior vulnerabilidade, as crianças vêm a sua apropriação do espaço de forma mais limitada, o que pode gerar um sentimento de exclusão e afetar o seu desenvolvimento integral. Deste modo, a construção de uma identidade marcada pela exclusão e pela desigualdade pode ter impactos significativos na autoestima e na trajetória de vida destas crianças (Lopes & Fernandes, 2018).

De braços dados com a metodologia de IAP, a co construção do conhecimento do contexto de desenvolvimento do projeto apresentado neste relatório foi feita com os/as atores/atrizes da realidade social, com especial destaque para a figura do dinamizador comunitário (DC) (Apêndice G, p.105) que se assumiu como essencial na minha aproximação ao território, às pessoas e às crianças. Esta figura preponderante integrava a equipa de um projeto desenvolvido pela Associação de Desenvolvimento Local (ADL), localizada num dos bairros, contratado para desenvolver atividades de dinamização de recreios nas escolas dos Bairros Y e Z.

O facto de este ser uma figura de referência para as crianças, como elas próprias referiam “Ele é um de nós”, e de estas o verem como um par que também habitava o Bairro Y, tornou a relação mais simples, pois detinham uma linguagem que lhes era comum (Fetterman, 1998). Para além disso, o DC também foi fundamental para o estabelecimento de vários contactos com diferentes moradores/as dos bairros, assumindo-se como um informador privilegiado do próprio contexto.

De forma a integrar-me no contexto, o DC adotou uma estratégia de realizarmos percursos diferenciados entre escola e bairros, para me dar a conhecer às pessoas e atenuar a estranheza normal de quem chega a estes lugares. Paralelamente, outro dos objetivos destas deslocações passou por criar um círculo de aceitação em torno da minha figura enquanto investigadora (Fetterman, 1998).

Relativamente às interações com algumas pessoas, o DC foi também um elemento-chave para a descodificação da linguagem própria do local e dos/as seus/suas residentes. Há que reconhecer que o trabalho de um par é essencial e complementar ao de outros/as profissionais que atuam nos territórios, não se tratando de uma questão de sobreposição de saberes, mas sim de articulá-los de forma eficaz ao serviço das pessoas e das comunidades (Fetterman, 1998).

O estabelecimento de relações bidirecionais de confiança e de proximidade alicerçadas numa postura metodológica de investigador viajante coletivo (Lima, 2003), só foi possível pelo envolvimento nas dinâmicas quotidianas em momentos como: passear pelos Bairros K, X, Y, W e Z; jogar à bola no ringue do Bairro Y, Z e K; ir às compras nos minimercados locais; acompanhar as crianças no trajeto escola-casa/casa-escola; brincar nos recreios e estar em contexto de sala de aula; conversar na rua e participar nas festividades organizadas pelas AM do Bairro W e X.

Para além de momentos de maior informalidade, importa ainda referir que, ao longo do tempo, este conhecimento foi também feito com recurso a diferentes técnicas de recolha de informação. Uma das técnicas utilizadas foi a análise documental (Bell, 2010), tendo sido lidos e analisados os Estudos de Diagnóstico da UF; os Relatórios de Atividades e de Avaliação da CPCJ relativos ao ano de 2022 e 2023 (não estava ainda disponível o relatório referente ao ano de 2024); o Plano Anual de Atividades 2023/2024 do AE da respetiva UF e um dos Projetos da ADL. A observação participante emergiu também como uma técnica privilegiada ao longo deste caminho, permitindo uma maior compreensão dos fenómenos da realidade, de forma mais próxima, fazendo com que o/a investigador/a fosse parte das dinâmicas do quotidiano dos sujeitos (Coutinho, 2023). Assim, a imersão no contexto permitiu captar diversas nuances da dinâmica das pessoas que, de outra forma, seriam inacessíveis por métodos mais distanciados.

Para além disso, as conversas intencionais, desenvolvidas com 30 moradores/as, dois presidentes de duas AM de bairros diferentes, 15 técnicos/as de instituições locais, 10

professores/as e funcionários/as dos JI/EB1 e cerca de 50 crianças e jovens das escolas em contexto de sala de aula, de recreio e de deambulação pelos bairros, foram uma ferramenta chave para procurar as subjetividades no discurso das pessoas (Coutinho, 2023) (Apêndice C e D, p.99-102).

Movidos/as pela curiosidade de uma presença nova nos bairros e do trabalho que estava a ser desenvolvido nas escolas, os/as moradores/as (alguns/mas deles/as cuidadores/as das crianças com as quais me fui cruzando) foram-se mobilizando, de forma voluntária e espontânea, para partilharem, individualmente, as suas perceções sobre os seus lugares, enquanto se tentavam inteirar do objetivo da minha presença no território. Privilegiando o intercâmbio de saberes, de ideias e de vivências, estas conversas informais intencionais enriqueceram todo o processo de conhecimento e análise da realidade, de uma forma próxima, aprofundada, relacional e contextualizada (Coutinho, 2023).

Sabendo que o território geográfico que compõe esta UF engloba os bairros de HS onde foi desenvolvido o projeto, importa, então, conhecê-los. Adotando uma visão mais macro, e de acordo com a Domus Social (2024), esta UF era constituída por seis por bairros de HS e por casas de arrendamento acessível, sendo que cinco destes bairros encontravam-se geograficamente próximos. Construídos entre 1960 e 2000, dois foram edificados em duas fases e os quatro mais antigos foram requalificados entre 2010 e a atualidade, numa lógica de manutenção do parque habitacional (traduzindo-se, de acordo com os/as moradores/as, na "requalificação das fachadas, no arranjo dos telhados, trataram do isolamento térmico e das questões da humidade") e na melhoria de alguns acessos dentro do bairro (nomeadamente na requalificação dos percursos pedonais, na relocalização de pontos de recolha dos resíduos e numa descida das passadeiras). Contanto com cerca de 60 blocos de habitação, distribuídos pelos cinco bairros, onde moravam aproximadamente 5000 pessoas (Documento oficial da UF, 2024).

Envoltos no estigma, estes bairros eram associados a fenómenos como o consumo e tráfico de droga, a presença de famílias multidesafiadas, baixos rendimentos, elevada taxa de insucesso e absentismo escolar, número bastante significativo de sinalizações à CPCJ e casos de violência doméstica (VD), informação esta obtida através da análise dos documentos supramencionados na página 15 do presente relatório. Na perceção dos/as moradores/as, bem como das AM e técnicos/as que operam no terreno, existe uma exposição das crianças e dos jovens a situações

de risco. De acordo com a CPCJ, e relativamente ao ano de 2023, 71% dos processos abertos na cidade do Porto estavam concentrados em três destes bairros.

Partindo dos discursos de diferentes moradores/as sobre os seus lugares de morada, de trabalho e de lazer, torna-se então interessante vê-los pela lente de quem os habita. As crianças moradoras do Bairro Y afirmavam “No meu bairro, há pessoas na rua a passearem os seus filhos e os seus animais”, “O meu bairro tem muitas árvores, um parque bonito e com natureza”, “Quando são dias daqueles (de muito calor) ficamos à vezes reunidos na rua”, “As pessoas cumprimentam-se na rua e ficam a falar, mesmo que não se conheçam... só para fofocar”, “Entra muito sol pelas janelas da minha casa”, “Vou jogar à bola no ringue e posso ir com os meus amigos, porque a minha mãe me consegue ver da janela”. Já os/as adultos/as referiam “O ambiente às vezes não é muito bom”, “Se precisas de ajuda, os vizinhos estão cá é para isso”, “Não gosto que os/as meus/minhas filhos/as andem muito perto do bloco x” e “Aqui vive-se mesmo o bairro, no bom sentido da palavra”.

No que respeitava ao Bairro X, as crianças manifestavam-se dizendo “Quando é São João, as pessoas assam sardinhas cá fora e nós podemos conviver uns com os outros”, “As pessoas do bairro são fixes”, “O bairro tem algum lixo, alguma poluição...”, “Às vezes não consigo dormir muito bem porque ouço tiros e depois não consigo voltar a adormecer. Fico com medo”. Por outro lado, os/as adultos/as mencionavam “Nós gostamos é quando é festa. Dançar, comer, beber e viver o bairro”, “Tenho saudades de fazermos os nossos torneios de futebol no salão do ringue”, “Às vezes o ambiente não é o melhor” e “Gosto muito dos jovens para conversar, sinto-me muito sozinha”.

As crianças do Bairro Z referiram “Há sempre tanta gente a passear os seus animais de estimação”, “Na primavera e no verão há sempre muitas joaninhas e borboletas a voar por aqui, é lindo!”, enquanto os/as adultos/as verbalizavam “É tranquilo, temos tudo o que precisamos aqui à beira” e “É um sítio muito tranquilo para se viver”. No Bairro W os/as jovens afirmavam que “As casas até são grandes”, manifestando algum agrado com a sua habitação, ao mesmo tempo que os/as adultos/as traziam no seu discurso um sentido de comunidade “Ó filha, aqui rapidamente se sabe de tudo o que se passa e se for preciso os vizinhos são os primeiros a acudir”. Por último, no Bairro K as crianças partilhavam alguma tristeza “Há alguns animais sozinhos na rua e isso deixa-me triste” e os/as adultos/as, numa fase inicial, viam o bairro como um lugar agradável, de partilha e de união “Eu gosto de viver aqui, os vizinhos são muito prestáveis”.

Identificaram-se, assim, discursos que eram transversais aos/às moradores/as dos diferentes bairros e, simultaneamente, discursos diferenciados. Isto deve-se, em certa medida, à influência que exerce o próprio local da sua habitação na percepção e construção das suas visões sobre o bairro (por exemplo, viver no bloco 6 não é igual a viver no bloco 10, pelos diferentes focos de conturbação em determinadas zonas dentro dos próprios bairros).

Em conformidade com os discursos acima referidos, compreendeu-se a coexistência de duas representações pontuadas pelos/as moradores/as dos diferentes bairros. Por um lado, existia um sentimento de representações coletivas positivas, bem como um sentimento de pertença em relação ao lugar (ficando, de certa forma, implícito os valores de comunidade e a identidade associada ao lugar onde residem). Por outro, existem também representações coletivas negativas, o que fez com os/as respetivos/as moradores/as não deixassem de pontuar e verbalizar estes aspetos (nomeadamente, um sentimento de insegurança, a violência, entre outros já referidos, como o consumo e o tráfico de droga).

Tanto em momentos individuais como em grupo, com os/as adultos/as mais velhos/as e com as crianças e jovens dos Bairros, foi possível perceber, através da partilha das várias percepções sobre os seus lugares, a existência de alguns locais que eram considerados como pontos de encontro/convívio. Para os/as adultos/as, a preferência recaía sobre uma das cadeias de hipermercados local, alguns cafés e lojas de conveniência, enquanto para as crianças e jovens os parques e os ringues de futebol eram o ponto de encontro de eleição. Já a bomba de gasolina era percecionada como um espaço não tão aprazível para os/as adultos/as mais velhos/as, no entanto, para os jovens adultos e respetivos filhos servia como ponto de encontro entre famílias.

Dando ênfase às particularidades de cada local, urge conhecer melhor o território do desenvolvimento do projeto. De acordo com os dados dos Censos (2021), o Bairro K era, de entre os cinco, o mais envelhecido, bem como o único que não tinha um café. Tinha um pequeno ringue de futebol com relva sintética e as laterais de madeira e um centro jovem (CJ) frequentado pelas crianças e jovens dos diferentes bairros das imediações durante a semana, de forma livre e gratuita. O CJ, criado em 1993, pela ADL, para trazer algum dinamismo ao bairro, segundo o discurso de alguns/mas moradores/as mais antigos/as, tinha disponíveis computadores, uma mesa de *ping pong* e uma mesa de matrecos, funcionando também nas suas instalações as reuniões da AM do Bairro K. No entanto, importa referir que esta AM nunca demonstrou

disponibilidade e abertura para conversar e os/as próprios/as moradores/as com quem fui conversando, referem não compreender qual a utilidade e o seu modo de atuação. Para além disso, conta também com alguns estabelecimentos (como por exemplo alguns cafés e padarias) e hipermercados nas suas redondezas.

No Bairro W era possível encontrar uma associação cultural e recreativa (num sistema rotativo, explorada pelos/as seus/suas sócios/as), que funcionava como café e sede da AM do bairro. De acordo com o presidente da AM, havia uma falta de participação e envolvimento dos/as moradores/as na vida associativa (Apêndice D, p.101), no entanto, e em conversa com alguns/mas moradores/as, estes/as referiam que não partilhavam a sua opinião por sentirem que a pessoa que representava a AM, para alguns/mas, chegava a ser intimidadora e “castradora”: “Para quê dar a nossa opinião? Ele tem logo resposta pronta!”; “Envolver-me na vida associativa se nem conhecem os moradores?”; “Às vezes é a forma como ele fala... parece que temos que ser politicamente corretos”. De acordo com os/as moradores/as e restantes AM, este bairro era o mais permeável ao consumo e tráfico de droga, no entanto, não conseguiam atribuir-lhe uma justificação.

Segundo Mata (2023):

“Além da indefinição de fronteiras que os caracterizam, estes territórios apresentam uma elevada mobilidade (Mata & Fernandes, 2019). Essa característica revela-se fundamental para a continuidade da sua atividade, sendo uma forma de resistência e adaptação às forças de controlo social, nomeadamente a polícia” (p. 103).

A nível de recursos, o Bairro X contava com dois espaços comerciais, de compra e venda de produtos de primeira necessidade, uma sede da AM, uma estrutura que serve de apoio às crianças e jovens daquele bairro durante a semana, sendo também um local de ocupação dos tempos livres e um centro de dia para pessoas idosas, gerido pela Obra Diocesana. Para os/as moradores/as, a beleza natural do bairro estava na sua cachoeira, considerada pelas crianças participantes do projeto como “O lugar mais bonito do bairro, do mundo. Não há disto em mais lado nenhum, em nenhum bairro. É única!”, tendo também um dos pontos de encontro mais conhecidos por todos/as os/as moradores/as: a sua capela. Contava ainda com um ringue de futebol, equipado

com uma tabela de basquetebol, ficando próximo da zona onde existe uma maior concentração do tráfico de droga.

O Bairro Y, por sua vez, era o maior dos cinco bairros e, talvez por essa razão, existisse uma maior heterogeneidade no que dizia respeito às faixas etárias dos/as seus/suas moradores/as, sendo também o mais diverso do ponto de vista étnico-cultural (Ferreira, 2022). Tinha dois cafés e uma mercearia de compra e venda de produtos de primeira necessidade, um jardim de infância e escola básica do primeiro ciclo (JI/EB1Y) localizada dentro do bairro, um parque urbano, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que contempla diversas respostas sociais como creche, pré-escolar, centro de atividades para os tempos livres e centro comunitário, e a sede da AM do Bairro Y que centra a sua atividade maioritariamente como café. Atentando aos discursos dos presidentes das AM do Bairro X e W e de alguns/mas técnicos/as da ADL esta assumiu-se, desde o falecimento do seu antigo presidente, em 2020, como um ponto de passagem do tráfico de droga. Ainda num dos bairros, destacou-se a presença diária de uma nova equipa de redução de riscos e minimização de danos (RRMD) que começou a intervir neste território em 2022.

Um pouco diferente dos demais, o Bairro Z caracterizava-se por ser um agrupamento habitacional com casas de arrendamento acessível, organizado por poucos blocos, devido à sua dimensão, quando comparado com os restantes. Contemplava um parque infantil (com baloiços e escorrega), um ringue de futsal, dois cafés, uma mercearia, um cabeleireiro, uma agência funerária, uma loja de compra e venda de produtos de primeira necessidade e o JI/EB1Z. Contava também com uma pequena horta comunitária. Segundo os/as moradores/as, até 20 habitantes do bairro podiam inscrever-se para deter uma parcela do terreno à Junta de Freguesia (JF) para cultivar alimentos, plantas medicinais ou ervas aromáticas, funcionando como uma espécie de cooperativa, onde todos/as dividiam as tarefas de plantação, cuidado e colheita. O usufruto da horta comunitária era gratuito, mediante inscrição prévia através do preenchimento de um formulário disponibilizado pela JF. A nível de organização, esta era feita pelos/as próprios/as através de acordos entre eles/as, configurando-se no desempenho de cada um /a em tarefas diferenciadas (não só na sua parte do terreno, como também na ajuda de manutenção do terreno vizinho), nomeadamente na rega, no plantio e na colheita. Era neste bairro que ficava situada a ADL.

Sendo transversal a todos estes bairros, e como mencionado anteriormente, os/as moradores/as expressavam a dificuldade que era trazer pessoas novas ao bairro, sobretudo quando estes eram territórios muito demonizados e estigmatizados não só pelos meios de comunicação social, como também por algumas pessoas que os habitavam e outras que os conheciam “de boca”. Paralelamente, e no decorrer das conversas intencionais, tanto as AM como os/as moradores/as partilhavam a vontade e a necessidade de descentralizar as atividades culturais dos grandes centros urbanos, fazendo com que os bairros se abrissem à comunidade e ganhassem outra vida e dinamismo. Lamentavam também que a JF, o poder político e os seus órgãos sociais não colaboravam num sentido de maior proximidade com os/as moradores/as, verbalizando uma necessidade de escuta de alguns problemas pela voz de quem lá habita.

Estando situados numa zona bem servida a nível de transportes públicos, nomeadamente autocarros, e dada a sua proximidade geográfica e ligação através de diferentes ruas, tornava-se fácil deambular por entre os bairros (Ferreira, 2022). À sua volta, tinham ainda disponíveis vários serviços como hipermercados, cabeleireiros, florista, confeitarias, farmácias, pequenos pontos de comércio local, escolas e espaços de atividades de tempos livres, utilizados tanto pelos/as moradores/as destes bairros, como também por pessoas que habitavam outras zonas residenciais.

De um ponto de vista mais macro, tornou-se insuficiente reduzir a cidade ao seu critério demográfico por este não ter em conta a importância e o impacto que as interações e encontros dentro da urbe exerciam sobre realidades específicas, variáveis e os/as seus/suas habitantes (Arrais, 2012; Lefebvre, 2008). De acordo com Arrais (2012),

“A cidade, portanto, pode ser caracterizada pelos fluxos económicos e humanos que, ignorando fronteiras estaduais e nacionais, a vinculam a um território mais amplo; pela força dos laços sociais existentes dentro dela e, ainda, pelas representações que os moradores formulam sobre eles mesmos, concebendo-se como integrantes de uma entidade coletiva chamada cidade” (p.20).

Partindo da postura de pesquisador viajante coletivo adotada por mim no local, e de acordo com Costa (2008), no que concerne às interações que se desenvolviam entre moradores/as dos bairros de HS e os/as residentes das zonas habitacionais envolventes deste contexto, os cafés e

os diferentes serviços funcionavam como espaços de encontro, podendo contribuir para a construção de uma identidade urbana mais abrangente, que supera as fronteiras locais entre moradores/as e mitiga a visão estigmatizada sobre os/as moradores/as de HS.

Funcionavam como espaços coletivos e democráticos, de superação de desigualdades sociais, onde a diversidade e o pluralismo se tornavam elementos enriquecedores da vida social de todos/as os/as moradores/as. Através da observação participante, foi possível aferir como estes espaços de interação eram fundamentais para atenuar o choque social, através do diálogo e compreensão mútua e também da construção do capital social, isto é, de redes de relações sociais que promoviam a cooperação e a solidariedade (Bourdieu, 2021; Rodrigues, 1999; Santos, 1999). Para além disso, assumiam-se também como locais de expressão de diferentes vivências e experiências de vida.

Ao deambular pelos bairros e pelas suas ruelas, acompanhada de alguns/mas moradores/as, percebi que os cafés, as lojas e os espaços comerciais, funcionavam como verdadeiros centros de convívio, onde as pessoas se reuniam para conversar, trocar ideias e construir relações, estabelecendo laços de confiança e de solidariedade entre moradores/as, numa troca de opiniões sobre diferentes aspetos da comunidade e a atualização e partilha sobre acontecimentos locais.

Nas proximidades, existiam ainda duas coletividades que visavam a prática desportiva, nomeadamente o futebol numa e a natação, o polo aquático e a hidroginástica na outra, servindo e sendo utilizadas pelos/as moradores/as destes bairros. A meio do ano de 2024, a AM do Bairro X estabeleceu um protocolo com uma destas coletividades, proporcionando aos/às moradores/as e sócios/as da associação a prática de aulas de hidroginástica e de natação de forma gratuita, um interesse que foi sugerido pelas pessoas em momentos de conversas informais com o presidente da AM. Deste modo, e com esta iniciativa, este vê uma forma de se aproximar mais dos/as moradores/as e uma maneira de estes se aproximarem da associação. Além disso, muitas são as famílias com crianças que têm os/as seus/suas filhos/as a frequentarem as atividades desportivas destas coletividades.

Importa ainda salientar a proximidade geográfica que existe com diferentes elementos da mesma família dentro destes bairros ou nos bairros vizinhos. Evidenciado nas conversas intencionais que foram tidas, quer com os/as moradores/as, quer com as AM, quer com os/as técnicos/as da

ADL, e recuperando alguns discursos, a vivência nestes bairros (com maior expressão em dois deles) é também marcada pelo consumo e tráfico de droga. Para alguns/mas destes/as moradores/as, esta situação espoletava um sentimento de insegurança e uma certa frustração por não poderem usufruir dos espaços exteriores da forma como desejavam. É de destacar que, apesar de paradoxais, abraçar os vários discursos e percepções das pessoas que habitam os territórios foi compreender os diferentes sentidos relativamente aos mesmos lugares.

Deambulando pelos cinco bairros, percebemos as suas particularidades: no Bairro X e Y, verificava-se uma maior movimentação de pessoas pelas ruas, quer fosse para ir ao supermercado, à bomba de gasolina, ao café, ou até para o(s) bairro(s) vizinho(s). Ouviam-se alguns códigos gritados sempre que passava alguém, tendo também uma vigia, bastante organizada, em todos os acessos dos bairros, assumindo uma linguagem muito própria. As pessoas que assumiam esta posição de vigia "(...) podem ainda desempenhar nos territórios psicotrópicos um conjunto de funções que visam a sua sobrevivência, nomeadamente serem capeadores, vendedores de drogas ou enfermeiros" (Mata, 2023, p.37).

Comparativamente aos anteriores, e ainda que com algum movimento, o Bairro K e o Bairro W apresentavam menos intensidade de movimentação. Quando nos cruzávamos com alguém, geralmente eram pessoas adultas que estavam sozinhas ou, quando era o caso, com os/as seus/suas filhos/as, a tratar das plantações que têm à porta de casa, a passear os animais de companhia ou a deslocarem-se para os seus afazeres diários, no entanto, isto era feito num curto espaço de tempo. Pela configuração geográfica do próprio Bairro Z, caracterizado pelos/as seus/suas moradores/as como um local de maior acalmia e menor conflitualidade social, víamos muitas pessoas a passearem os seus animais de estimação e a brincarem com eles, a fazerem caminhadas, as crianças a desfrutarem do parque infantil e uma grande afluência ao café e à mercearia locais.

No cômputo geral, estes eram espaços que não deviam ser deixados (ainda mais) à margem, onde as suas pessoas olhavam para os problemas, identificavam-nos e queriam trazer soluções. Queriam "apagar" a má imagem que a sociedade tinha sobre os seus lugares, mas, apesar de não saberem como é que isso era possível ou sentirem que "isso já é sonhar demais!", como os/as próprios/as moradores/as referiam, estavam dispostos/as a trabalhar e a lutar em prol da desconstrução desses estigmas. Queriam ser chamados/as para os lugares de tomada de

decisão e não, como referiam, serem meros espectadores das decisões que resultam das políticas públicas à revelia das suas opiniões e interesses. Os/As moradores/as referem que “é preciso paciência para combater o desânimo”, mas, ao mesmo tempo, afirmavam que “Já estamos fartos de esperar que isto um dia possa mudar”, referindo-se à estigmatização permanente que existia em torno da HS.

## **2.2. “ONDE BRINCAMOS, ONDE APRENDEMOS E ONDE CRESCEMOS”**

Enquanto profissionais de relação, revela-se essencial a capacidade de adaptação aos contextos e às pessoas, investindo no desenvolvimento de uma maior proximidade, confiança e afetividade e permitindo abrir as portas do nosso “eu”, sendo inteiros na relação (Timóteo, 2010). Por esta razão, as portas dos JI/EB1 foram o ponto de partida para conhecer as crianças e os/as professores/as que, posteriormente, se assumiriam como protagonistas do projeto. Logo num primeiro contacto, e perguntando às crianças do primeiro ciclo, em contexto de recreio e com a participação do DC, o que era para elas a escola, estas respondiam “É um lugar onde brincamos”, “Aqui nós aprendemos”, “Brincamos e crescemos... saímos mais meninos”. Destes discursos, pôde aferir-se que estas crianças têm o entendimento sobre a escola como um espaço de ludicidade, de interação com outras crianças, de sociabilidade e de aprendizagem, representando um lugar de segurança no meio da insegurança que se sentia, com maior expressão, nos Bairros Y e X.

Quem deambula por estes bairros vai-se apercebendo, à medida que se permite descobrir, que no coração dos Bairros Y e Z estão situadas duas escolas, daqui em diante denominadas, respetivamente, o JI/EB1Y e o JI/EB1Z.

Estas escolas integram Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) que, de acordo com o site da Direção Geral de Educação (DGE) (2024), se caracterizavam por ser “(...) agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas que se localizam em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam.”. No caso concreto, o JI/EB1Y e o JI/EB1Z localizam-se em territórios socioeconómicos mais vulneráveis, englobando, de um modo geral e de acordo com o site do AE, uma miríade de problemas, nomeadamente: contextos

socioeconómicos desfavorecidos, alunos em situação de risco, indisciplina, absentismo, insucesso e abandono escolar. No entanto, importa referir e destacar as diferenças existentes entre as duas escolas.

Localizado dentro do Bairro Y, o JI/EB1Y estava equipado com vários recursos, considerados pelos/as alunos/as e equipa educativa adequados para atender às necessidades das crianças. Composta por dois andares, contemplava um recreio exterior (com duas balizas de futebol, duas tabelas de basquetebol e um pequeno parque infantil para as crianças do jardim de infância), um polivalente (onde se desenvolviam algumas atividades de educação física e as festas de final de ano), uma sala designada para cada turma (perfazendo, no total, cinco turmas – uma para cada ano do 1.º ciclo e uma sala destacada para o jardim de infância), uma sala de apoio educativo, um refeitório, uma cozinha, quatro casas de banho e uma biblioteca. Por se situar no coração do Bairro Y, os/as alunos/as que frequentavam o JI/EB1Y habitavam, maioritariamente, esse bairro ou os bairros mais próximos, sobretudo os Bairros K e X. Para as crianças com mobilidade reduzida, a escola estava também equipada com uma rampa de acesso na parte exterior que fazia a ligação com o refeitório e as casas de banho, mas não com as salas de aula no piso superior. No ano letivo de 2023/2024, o JI/EB1Y era frequentado por um total de 80 crianças. De acordo com os/as técnicos/as que trabalhavam nesta escola, nomeadamente o corpo não docente (constituído por quatro psicólogas e uma assistente social), este ano letivo de 2023/2024 foi o primeiro ano em que foram integradas várias crianças, distribuídas pelo primeiro (2 crianças), segundo (3 crianças) e quarto ano (1 criança), num total de 6 crianças, provenientes de diferentes países, tais como: Colômbia, Índia, Cazaquistão e Rússia.

Segundo informações recolhidas junto dos/as técnicos/as da ADL e da equipa educativa do JI/EB1Y, quando as crianças chegavam a Portugal, concretamente à cidade do Porto, as escolas dos bairros de HS eram as únicas que tinham disponíveis vagas para a sua integração no sistema educativo. No entanto, o território do bairro era encarado como um local de passagem, sendo que, a partir do momento que existam vagas noutras escolas, a transição era quase imediata, dado que todas estas crianças não habitavam em bairros de HS. Na situação concreta, os irmãos do Cazaquistão (um a frequentar o 1º ano e outro o 4º) chegaram a Portugal em agosto de 2023, as três meninas originárias da Índia (a frequentarem o 2º ano) entraram na escola em fevereiro de 2024 e um menino da Colômbia (que frequentava o 1º ano) que transitou de escola a meio do ano letivo de 2023/2024.

As novas dinâmicas sociais, fruto dos mais recentes fenómenos migratórios, fazem levantar o véu sobre a forma como as crianças **imigrantes** são integradas no processo educativo e a forma como as estruturas organizam o seu acolhimento. Tendo como pano de fundo a integração social destas crianças neste contexto em particular, é importante analisar a forma pela qual são inseridas no contexto escolar. Este processo é particularmente relevante e moroso, uma vez que dele podem resultar sucessivas exclusões cujo afluente vai dar à sala de aula (Bourdieu & Passeron, 2008; Rancière, 2007; Saavedra et al., 2015).

Decorrente da observação participante neste contexto, e em meados de maio de 2024, pude perceber como são trabalhadas dinâmicas de diferenciação pedagógica que atendam às necessidades destas crianças: Colocadas no fundo da sala de aula, preferencialmente todas juntas a escrever no caderno ou a fazerem um desenho, a aula era lecionada do início ao fim em português sem qualquer tipo de pausa. Terminada a aula, ou pontuais vezes durante a mesma, os/as professores/as dirigiam-se a estes/as alunos/as e perguntam “Percebeste?”, abandonando de seguida a sala de aula e comentando com o restante corpo docente o quão difícil estava a ser a integração destas crianças na escola. Relativamente às interpelações feitas por parte dos/as docentes a estas crianças, e de forma geral, as mesmas respondiam com um sorriso e pouco mais. No decorrer das aulas, fruto da dinâmica da sala de aula, ficavam a olhar para o quadro numa atitude passiva e de incompreensão, ou então passavam o seu tempo a desenhar.

É, pois, fundamental compreender a integração na sala de aula com recurso a diferentes ferramentas no plano pedagógico que, apesar da existência de políticas públicas educativas designadamente o Decreto-Lei 54/2018 e Decreto-Lei 55/2018, não se concretizavam na prática docente deste contexto (Bourdieu, 2021; Spivak, 2010). Recuperando a conceção de “zona de não ser” de Fanon (2008) e tendo atenção ao contexto específico do bairro, este é considerado como um espaço árido onde a diversidade não existe e a exigência de fazer parte da norma por parte dos poderes públicos torna-se uma obsessão. Nesta perspetiva, e pelo facto de serem crianças, faz imperar o seu estatuto que, no plano epistemológico, é visto como silencioso, ou seja, não existe (Spivak, 2010). Assim, a acumulação dos “inexistentes” nas margens e nas escolas da periferia pertencentes ao Estado, faz com que se reproduza a exclusão, ao invés da escola se tornar um lugar emancipatório e de libertação (Mbembe, 2017).

No que concerne ao JI/EB1Z, referimo-nos a uma escola que se situava no Bairro Z, mas ligeiramente afastada do seu centro. Esta estava provida de uma biblioteca, um pequeno polivalente, um recreio exterior amplo (equipado com um campo de futebol com duas balizas, duas tabelas de basquetebol, duas mesas e bancos de convívio), uma sala de apoio educativo, um refeitório, uma cozinha, uma biblioteca, quatro casas de banho e uma sala de aula atribuída a cada turma (numa lógica semelhante àquela que acontece no JI/EB1Y). No entanto, e apesar dos equipamentos das escolas serem semelhantes, o JI/EB1Z fazia mais uso de recursos e instituições locais, como forma de promoção do conhecimento. Falamos de visitas de estudo a estruturas locais, a museus, ao teatro, à JF, a cinemas emblemáticos da cidade e a outros pontos ou estruturas importantes da cidade. Este dinamismo, por sua vez, já não se fazia sentir no JI/EB1Y e os recursos locais e extraescola não eram aproveitados de igual forma.

Pautada pela diversidade da proveniência de alunos, esta escola contempla tanto alunos que habitavam os bairros de HS deste território geográfico, como também crianças que residiam fora destes bairros, noutros pontos da cidade e/ou habitavam noutros bairros fora desta UF.

A nível de recursos e apoios pedagógicos, ambas as escolas contemplavam um serviço de psicologia, assegurado por quatro profissionais; uma técnica de serviço social; e uma professora de ensino especial. Importa salientar que todas estas profissionais, desempenhavam funções e cumpriam diferentes horários nas várias escolas do agrupamento, recursos estes manifestamente insuficientes face ao número elevado de situações e crianças que careciam de acompanhamento e apoio de proximidade.

### **2.3. “PEQUENOS/GRANDES TESOUROS DO BAIRRO”**

Todas as relações que se foram criando entre os espaços da escola e o território do bairro foram afetivas, intencionais e, sobretudo, humanas. E, como em todo o tipo de relações, exigiu calma, tempo, amor, dedicação, paciência, respeito e disponibilidade para estar e lidar com todas as suas imprevisibilidades e espontaneidades. Foram relações que cresceram e se solidificaram na premissa de que estar ligado aos outros, com simplicidade e na busca de aceitação da condição de ser humano, exige que se ame por inteiro (Garbarini, 1997).

O campo da EIS, marcado por encontros entre as pessoas e os/as profissionais, configuram-se como campos privilegiados para a construção de relações de maior proximidade,

Seja em contextos abertos ou institucionais, pautados por uma lógica de projeto, seja em domínios mais rotineiros, há sempre pessoas que se encontram e que, interagindo criativamente, podem investigar sobre a sua própria realidade, conquistar novos patamares de consciência das necessidades e das contradições existentes, e construir um vasto campo de possibilidades (Monteiro et al., 2024, p.18).

Como referido anteriormente, os tesouros dos diferentes locais são as pessoas que os habitam. Neste caso, os pequenos/grandes tesouros do bairro são as crianças, o grupo de cinco meninos/a que, comigo, co construíram o projeto. Desafiados/a, num momento informal de recreio, a co construir um título criativo que definisse a forma como eles/a se viram neste processo, utilizamos a técnica de *brainstorming* para ter a certeza de que todas as ideias seriam incluídas no produto final do título. Após alguns minutos, a resposta foi criativa e unânime: “Nós somos os pequenos e os grandes tesourinhos do bairro”.

Considerando o facto de a própria metodologia de IAP ter subjacente a questão da descoberta, do questionamento, da curiosidade e da escuta ativa, colocando a relação no centro dos processos (Monteiro et al., 2024), ao longo do tempo surgiram partilhas mais íntimas e a identificação de necessidades de um acompanhamento de maior proximidade com os pequenos/grandes tesouros do bairro (doravante designados por Lara, Tiago, Victor, Boruto e Miguel). A partir da identificação da necessidade supramencionada, emergiu a possibilidade de se iniciar o caminho de projeto com estas cinco crianças. Para além disto, foi através do interesse do grupo em se envolver, diariamente, nas iniciativas que iriam constituir o projeto, que criámos uma relação de maior confiança e proximidade. Desta relação, resultou também o questionamento quotidiano acerca do meu trajeto na faculdade, alicerçado por expressões como “Como está a correr a faculdade?”, “As pessoas estão a gostar do que estamos a fazer? O que disseram da nossa cartolina?”, “O que acham as tuas professoras da relação que estamos a criar?”, “Como correu a apresentação na faculdade? Depois diz-nos o que as tuas professoras e amigas disseram!” (Apêndice E, p.103). Esta foi a força motriz para a consolidação do grupo enquanto protagonistas dos próprios destinos do projeto.

Este grupo base (constituído por quatro rapazes e uma rapariga) surge por vontade destas crianças, de modo a dar resposta a algumas das suas necessidades que foram surgindo em conversas intencionais, em contexto informal, tais como: ter um espaço de conversa, de partilha e de afeto, onde se sentissem valorizadas, escutadas e compreendidas. Apesar das outras crianças, com quem tive oportunidade de interagir e debater sobre as questões ligadas ao estigma, reconhecerem a necessidade da desconstrução do mesmo, desde o primeiro dia, foram estas cinco que manifestaram uma maior disponibilidade, urgência e sede de desconstruir a ideia que as pessoas têm das crianças por serem do bairro, partilhando com alguma revolta e tristeza o facto de sentirem que a escola (enquanto instituição) os/a via de uma forma diferente.

Apesar de inicialmente estas cinco crianças não serem as mais próximas entre si, todas fazem parte da mesma turma do II/EB1Y e, ao longo do tempo, progressivamente e em conjunto, foram desenvolvendo identificações uns/uma com os/a outros/a e um sentimento de compreensão que todos/as desejavam inicialmente. Com idades entre os nove e os dez anos, quatro vivem no Bairro Y, em blocos de habitação geograficamente próximos e as suas famílias são monoparentais, e um vive no Bairro X. Alunos/a do quarto ano de escolaridade no início do decurso do desenvolvimento do projeto, à data de escrita deste relatório transitaram para o 5º ano no ano letivo de 2024/2025 e para a Escola sede do AE, localizada no Bairro W (Apêndice F, p.104).

De acordo com o professor responsável pela turma, o Professor Tomás, este descrevia-a como sendo “muito complicada, com miúdos mal-educados e só há meia dúzia que se safam... sabes que quem vem do bairro é assim mais difícil de lidar”. Em relação aos pequenos/grandes tesouros do bairro, este descrevia estas cinco crianças como “pouco interessadas”, “irrequietas”, “desatentas”, “sempre a pensar na morte da bezerra, com a cabeça nas nuvens”, referindo que “estes miúdos, infelizmente, não vão dar em nada...”. Afirmava ainda que, apesar de estas crianças quererem ser participativas nas suas aulas, de uma forma um pouco diferente da tradicional (por exemplo, trazendo vivências, sentimentos e exemplos para a sala de aula), “se abríamos essa exceção, nunca mais saíamos daqui e depois não temos tempo para cumprir o plano”. Por forma a que “não incomodem o decorrer da aula”, o docente adotou uma estratégia para que estas crianças, durante o tempo de sala de aula, estivessem “sem perturbar os outros”. Para isso, comprou e ofereceu um cubo mágico a cada um, transformando-se num desacreditar das aprendizagens destas crianças.

Muitas das vezes, também estes/as docentes são vítimas de um sistema de ensino hierárquico, organizado e estruturado, numa "(...) escola reprodutora de um modelo escolar e social iníqua" (Pacheco, 2024, p.9) com programas pouco flexíveis e a necessidade de os cumprir.

A mãe do Victor era a mais presente na escola e contactava regularmente com o Professor Tomás, de modo a acompanhar o percurso escolar do seu filho. Já as mães do Boruto, da Lara, do Tiago e do Miguel têm um contacto mais pontual com a escola, articulando com a mesma quando é necessário, segundo as mesmas, quando são obrigadas a tal ou quando sentem que podem existir repercussões mais sérias, designadamente na sinalização às entidades com competência em matéria de infância e juventude. Três destas mães encontram-se empregadas: duas desempenhando funções como empregadas domésticas, sem vínculo contratual e sem local definido, arranjando pequenas ocupações no seguimento da lógica mencionada dos encontros e interações nas lojas e cafés dos bairros; enquanto a outra mãe trabalhava numa empresa de forma híbrida). A mãe do Tiago e a mãe do Miguel encontram-se desempregadas e a receberem o Rendimento Social de Inserção (RSI).

Quando se está em relação genuína com estas crianças, rapidamente se percebe que este é um grupo afetivo, comunicativo e interessado, ao mobilizarem-se estratégias diferenciadoras e que lhes façam sentido. Têm gosto pela fotografia, por música, por jogos, por animes, pelo desenho, por contar histórias, por aprender novos desportos, por conversar e por partilhar um pouco das suas experiências de vida.

Enquanto educadora e interventora social, a minha escolha do contexto para a conceção e desenvolvimento do projeto não foi neutra. Fazendo uma comparação entre as escolas (JI/EB1Y e JI/EB1Z), e tendo em consideração a caracterização e análise da realidade, foi na Y que emergiu uma maior pertinência da EIS por este se apresentar como um contexto multidesafiado. Foi aqui que se solidificou uma premissa de lutar para "democratizar a democracia", como um direito de todos/as, mas que (ainda) não chega a todos/as (Monteiro, 2019). Por ser uma escola localizada no coração do bairro, onde os/as seus/suas alunos/as são quase na totalidade moradores/as do respetivo bairro, os discursos das crianças centravam-se muito num sentimento de discriminação com base no seu código postal. Por tudo isto, a intervenção neste contexto foi fundamentada com base num compromisso ético e moral com a educação, com as crianças que frequentam aquela escola e moram no bairro e com os valores que regem a EIS.

Relativamente às interações destas cinco crianças, designadamente no recreio, as brincadeiras que cada uma adotava eram feitas de forma muito individual não requerendo a interação dos pares. Nestes momentos, não raras vezes, procuravam-me para participar nos seus tempos de lazer e/ou para conversarem. Por norma, e apesar de terem alguns amigos/as na turma e na respetiva escola, grande parte deles/as sendo os/as respetivos/as familiares (primos/as e irmãos/ãs), o seu círculo de interesse na procura de relações prendia-se sempre com jovens mais velhos/as que frequentavam a escola do Bairro W.

Nos fins de semana, e entre todos/a, o Victor é aquele que tem um conjunto de atividades mais diversificadas junto com a sua mãe, nomeadamente, conhecer outros espaços da cidade, museus, entre outras vertentes culturais. Já a ocupação de tempos livres da Lara, do Boruto, do Miguel e do Tiago, salvo raras exceções (como é exemplo as festas de aniversário de algum/a familiar), circunscreve-se, em grande medida, a atividades sem custos adicionais, como é exemplo ver televisão, visitar familiares e amigos, jogar jogos de computador e ver/fazer *TikToks*. Para além disso, e não raras vezes, saem à noite à hora marcada, em regra no bairro ou nas proximidades, para conviverem uns com os outros e com as respetivas famílias na bomba de gasolina a partir das 20h/21h, local este caracterizado maioritariamente pelo consumo de substâncias (Silva, 2023).

Em relação às suas aprendizagens, estas caracterizam-se pelos baixos resultados académicos e por um baixo sucesso educativo. Consequentemente, é também de pontuar o elevado grau de absentismo escolar, à exceção do Victor.

A Lara tem nove anos. É sensível, cuidadosa, simpática, carinhosa e adorava conversar. A sua cor preferida era o roxo, adorava maquilhagem e tinha um olhar meigo e um tanto tímido. É uma menina de abraço fácil, justa e verbalizava sempre quando gostava de alguém. Sempre que se sentia mais ansiosa, desabafava comigo e fazia alguns exercícios de respiração que, segundo ela, a ajudavam a acalmar-se. Reside no Bairro Y com a mãe, a irmã mais velha (que tem 17 anos) e um cão. Contou que a mãe foi vítima de VD e que o pai está preso por tráfico de droga, tendo-lhe sido aplicada uma pena de três anos; visitava-o pelo menos uma vez por semana, contactando telefonicamente com ele sempre que possível e refere que quando o pai sair da cadeia a vai buscar à escola num Ferrari amarelo e a vai levar às compras. Sonha, um dia mais tarde, vir a ser polícia, referindo que quer tornar o seu bairro um lugar mais justo para todos/as, onde os polícias que lá

vão não sejam “tão brutos”. Sabe que para isso precisa de estudar, ainda que a escola não lhe seja muito atrativa. Paralelamente, gostava de ter um trabalho como maquilhadora, vendo na sua irmã uma grande inspiração neste ramo. Quando estávamos juntas, pedia-me para a acompanhar no trajeto casa-escola e que fosse cumprimentar a sua mãe.

O Boruto tem nove anos e cinco irmãos (quatro raparigas e um rapaz), sendo o segundo mais novo da fratria. Mora no Bairro Y com a mãe, com os irmãos e com a sua cadela. Partilhou que os pais estão separados há um ano e meio e que o pai está preso por tráfico de droga. Refere ainda a forte ligação que tinha com a figura de vinculação masculina, vendo-o como um exemplo, e que às vezes se sente triste por não saber quando (e se) o pai vai sair da cadeia. É também acompanhado pelo serviço de psicologia disponibilizado pela escola.

A experiência da prisão de um dos pais, como é o caso do Boruto e da Lara, pode assumir-se como um evento traumático que pode ter profundas consequências para o desenvolvimento emocional e psicológico de uma criança, embora seja necessário enquadrar cada situação específica.

Socorrendo-nos de uma bagagem teórica para compreender os sentimentos aqui descritos pelo Boruto e a Lara, a literatura científica é vasta e essencial. Na primeira infância, os vínculos afetivos seguros que são estabelecidos são de extrema importância para o desenvolvimento emocional saudável da criança, servindo de base para a construção de uma identidade segura e para o desenvolvimento de competências socio emocionais. No caso concreto, a reclusão de um dos pais da criança, pode gerar sentimentos de abandono, de insegurança e de raiva, comprometendo o seu desenvolvimento biopsicossocial (Bowlby, 2023).

Observando as dinâmicas e interações em contexto de sala de aula e no recreio, foi possível compreender melhor alguns dos comportamentos da Lara e o do Boruto. Confrontando a minha observação com uma das psicólogas do JI/EB1Y, foi possível ter um melhor entendimento sobre os motivos do isolamento social (e.g., brincadeiras feitas de forma individual), das dificuldades de concentração (e.g., em contexto de sala de aula, fazer desenhos sobrepunha-se à vontade de estarem atentos ao que era lecionado), das dificuldades de aprendizagem, entre outros (Grych & Lansford, 2003). Assim sendo, foi percebido, com maior proximidade, os impactos manifestos e latentes à reclusão das figuras de referência destas duas crianças, que podem variar consoante diversos fatores, tais como: a idade; a profundidade do vínculo com a figura em questão, que

influencia a intensidade do sofrimento; as redes sociais de suporte; as suas características; a resiliência; e a capacidade de adaptação podem também influenciar as respostas ao trauma (Saveedra et al., 2015).

Num primeiro contacto, o Boruto é uma criança fechada em si e não deixa as pessoas aproximarem-se com muita facilidade, referindo que sente que nunca o levam a sério e que, por ser do bairro, esse sentimento se intensifica. Quem conquista o Boruto, conhece um coração de ouro, um menino meigo, por vezes um pouco inconstante, sensível, carinhoso e afetuoso que tinha todos os dias um abraço, um beijinho e um “Eu adoro-te Catarina!” pronto para partilhar. É apaixonado por animes, as suas cores preferidas são o preto, o verde e o amarelo e é muito criativo.

O Victor tem dez anos, é novo no país, na escola e no bairro. É filho único, tem uma vasta história de viagens, e atualmente vive no Bairro Y. Nasceu numa grande cidade do Brasil, passou por outro país da Europa e, já em Portugal, viveu em diversas cidades, antes de vir para o Porto. Não consegue esconder a sua felicidade quando tem alguém a querer ouvir a sua história. Vive com a mãe, uma amiga da mãe e o seu filho que tem a mesma idade que o Victor, numa “casa partilhada” no bairro. Não frequentando ambos a mesma escola no ano letivo de 2023/2024, o Victor refere que existe uma boa ligação entre os dois, vendo-o como um irmão. É meigo, focado e adora conversar e brincar. A sua cor preferida é verde e é muito agarrado à mãe. Nas suas conversas, nunca referiu a existência de uma figura masculina na sua vida, no entanto, e com a relação de confiança que fomos desenvolvendo, partilhou que a razão pela qual ele e a mãe tinham saído do Brasil foi para fugir do progenitor por serem vítimas de VD.

O Tiago tem nove anos e vive no Bairro Y, no bloco mesmo em frente à escola, com a mãe e quatro irmãos, sendo ele o segundo mais velho da fratria. Os irmãos mais novos, frequentam também a mesma instituição de ensino. Passa grande parte do tempo em casa da avó materna, que reside no Bairro K e tem uma rotina diferente dos irmãos. Contou-me que os pais são divorciados há três anos, mas não gosta muito de falar sobre isso porque fica triste e não entende o motivo disso ter acontecido. É extrovertido, adora desporto e a sua cor preferida é o azul. Referiu que gostava muito do seu bairro, que era bonito, mas tinha um pouco de poluição, partilhando também que “os drogados me fazem sentir triste porque não têm casa”.

O Miguel tem nove anos e reside no Bairro X com a mãe, o companheiro da mãe e o irmão mais velho (que tem 17 anos). Através da relação que foi sendo construída, este partilhou comigo que a mãe tinha sido vítima de VD por parte do pai (que se encontra, à data de escrita deste relatório, a cumprir uma pena de quatro anos num estabelecimento prisional), bem como o facto de o próprio ter sofrido abusos físicos e verbais por conta da mesma figura. Partilhou, ainda, que o seu irmão está envolvido no tráfico de droga no seu bairro. De acordo com uma das psicólogas do JI/EB1Y, esta situação está reportada à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, havendo uma intervenção com a família que, inclusive, já é conhecida no território pelas múltiplas entidades que intervêm junto da mesma.

O Miguel é acompanhado pelo serviço de psicologia disponibilizado pela escola, com consultas semanais, por uma professora do ensino especial em contexto de sala de aula e, mais recentemente, foi diagnosticado com perturbação do espectro do autismo. Fora da escola. É acompanhado ainda por uma terapeuta da fala, que visita uma vez por semana, e por um pedopsiquiatra, com medicação para eventuais surtos. É introvertido, adora falar sobre jogos do *Roblox* e a sua cor preferida é o azul. Não há discussão sobre qual é o maior clube de Portugal e quem disser que não é o Futebol Clube do Porto, é porque está a mentir. Na sua turma, todos/as reconhecem a sua personalidade forte, a sua intensidade e é dono de um olhar um tanto tímido e distante.

## **2.4. “ESTA É A NOSSA CASA. TAMBÉM É TUA AGORA!”: AVALIAÇÃO DO CONTEXTO**

Tendo como ponto de partida as conversas intencionais que foram ocorrendo no tempo de permanência em contexto com diferentes atores sociais, como já referido. Estas tiveram subjacentes a intencionalidade de compreender a forma como as diferentes pessoas vivem os seus bairros, que aspetos positivos e aspetos a melhorar encontram nos seus territórios e que estratégias se podiam mobilizar de forma a alcançar mudança e transformação social. Costruída através dos olhares, narrativas e vivências na primeira pessoa dos diferentes sujeitos que compõem a realidade social, a presente avaliação do contexto foi devolvida em momentos e formas distintas às pessoas: em momentos mais informais, nas conversas que iam acontecendo nos bairros com os/as moradores/as e com o DC; e em momentos de partilha mais formais, com

os/as professores/as e técnicos/as dos JI/EB1, com as AM e com os/as técnicos/as da ADL (Apêndice X, p.145).

A participação das pessoas sempre foi valorizada durante todo o processo, sendo incentivada quer através das relações que fui criando com as crianças, as famílias e amigos/as, quer em momentos mais formais para que, desta forma, todos/as se pudessem sentir valorizados/as e escutados/as. Assim, e em conjunto, identificaram-se alguns problemas, pontuaram-se necessidades, fez-se um levantamento dos diversos recursos existentes, das potencialidades e constrangimentos do próprio contexto.

Pretendeu-se, desta forma, co construir um projeto com cinco crianças moradoras destes bairros de HS e com os/as professores/as dos JI/EB1 que lhes fosse útil, proporcionando desenvolvimento pessoal, local e comunitário, tentando dar resposta aos problemas e necessidades elencados. A impossibilidade de dar resposta a todos os problemas identificados e posteriormente mencionados, deveu-se ao facto de, juntamente com os co construtores do projeto, priorizar-se em função dos que seriam considerados mais prementes.

No que concerne ao primeiro problema (P1), identificado pelas AM, pelos/as técnicos/as da ADL, pelo DC, pelas crianças e jovens e pelos/as docentes e técnicos/as dos JI/EB1, este traduz-se na exposição das crianças e jovens a comportamentos de risco. De acordo com alguns/mas moradores/as, e em momentos de deambulação pelo contexto de realização do projeto, em especial nos Bairros X e Y, os mesmos referem que existe uma maior movimentação de pessoas naquela zona para o consumo e tráfico de droga, sendo que estes são muitas vezes feitos na via pública e durante o dia, provocando, não raras vezes, um sentimento de insegurança por parte de alguns/mas moradores/as. Os/As técnicos/as da ADL referiam "Ui, isto há uns anos, é que parecia mesmo uma cena saída de um filme... era muito *hardcore*! Apesar de agora estar mais calminho, por causa ao policiamento que houve há uns tempos atrás, muitas vezes isto são realidades com que os miúdos convivem não só na rua, como dentro de casa. Não é fácil!", "Isto agora está mais calmo, mas apesar disso continua intenso"; este discurso era corroborado pelo DC, quando dizia que "Isto sempre foi uma constante na minha vida... atenção, eu nunca consumi, estive do outro lado! Mas preocupa-me que os miúdos estejam sujeitos a isto, porque depois acabam por normalizar esta m\*\*\*\*, porque convivem com isto todos os dias". Os/As docentes e técnicos/as dos JI/EB1 afirmavam que "Isto é um lugar onde não é fácil trabalhar. Parece que não

se pode dizer nada aos filhinhos que vêm logo as mães de chinelo fazer barulho para a porta da escola.". Os/as moradores/as subscreviam algumas destas afirmações: "se eu quero que o meu filho saia de casa, mas depois tenho alguém a consumir ou a vender à porta do meu bloco, como é suposto sentirmo-nos seguros?".

Procurando justificações para estes sentimentos e para o problema elencado, tanto as AM como os/as próprios/as moradores/as partilharam que, desde que começou a existir uma presença mais assídua de uma equipa de RRMD no território, a procura das suas respostas se tem vindo a intensificar. Consequentemente, referem que a permanência desta equipa dá força aos fenómenos do consumo e tráfico de droga, abrindo as portas do Bairro Y para diferentes pessoas que se deslocam de vários pontos da cidade (e do país) para serem respondidas as suas necessidades de consumo fumado e injetável e dos programas de substituição opiácea num ambiente mais seguro do que a via pública.

No entanto, importa refletir e investigar um pouco mais a fundo, de forma a compreender se a intervenção desta equipa de RRMD atraiu mais pessoas para este contexto, se os consumos se intensificaram ou se, pelo contrário, diminuíram ou se, por outro lado, a assiduidade e proximidade desta equipa fez com que houvesse uma maior concentração de pessoas naquele local. Numa postura de curiosidade investigativa, desloquei-me até à equipa de RRMD não só para a conhecer, como também para falar com os/as técnicos/as e com a coordenadora de forma a confirmar as perceções dos/as moradores/as. "É normal as pessoas sentirem isso. As perceções, também elas fazem parte da realidade. No entanto, e de acordo com um relatório que está disponível *online*<sup>2</sup>, organizado por nós (equipa e consórcio) desde a nossa presença no território até hoje tem-se verificado uma estabilidade no número de consumos. Inclusive, conseguimos tirar pessoas que estavam a consumir na rua, sem segurança nenhuma e sujeitas à violência."

Afirmando que as condições de trabalho desta equipa de RRMD não são suficientes para dar resposta ao número de pessoas que a procuram, os/as técnicos/as compreendem a visão dos/as moradores/as, quando estes referem que "Os consumidores dormem nos nossos jardins, à porta do bloco ou noutros pontos do bairro.", uma vez que muitos dos/as consumidores/as

---

<sup>2</sup> De forma a manter as questões de confidencialidade e sigilo referentes ao desenvolvimento do projeto, o *link* de acesso ao referido relatório não pode ser divulgado.

(cerca de 78%, de acordo com os dados disponibilizados pelo ICAD) são pessoas em situação de sem abrigo que pernoitam nas imediações do Bairro Y ou, então, nos bairros vizinhos, dinâmicas estas que já existiam em período anterior ao início da intervenção desta equipa.

Na perspetiva das crianças e dos/as jovens, este problema não se prende tanto com a intervenção das equipas de RRMD, mas sim com as dinâmicas que se vivem dentro do bairro. As crianças referiam “Os assaltos, as drogas e os tiroteios no bairro são um trinta e um”, “Isto (referindo-se ao consumo e tráfico) sempre existiu aqui no bairro. Sempre foi assim.”, “Hoje não consegui dormir de noite porque houve tiroteio no bairro. Tu ouviste? Fiquei com medo”, “Às vezes o ambiente não é o mais fixe com os ressacas a consumir na rua”, enquanto outra criança, moradora no Bairro X partilhou que, “Às vezes, fico triste quando penso que essas pessoas não têm casa. Não é culpa deles”. Neste seguimento, encontra-se também presente, nos seus discursos, uma certa tristeza associada ao facto de algumas crianças se sentirem condicionadas a ir para a rua brincar, utilizando os espaços exteriores para a execução de tarefas estritamente necessárias, como ir às compras com os seus cuidadores, fazer o trajeto casa-escola (e vice-versa) com os cuidadores e/ou com os irmãos e colocar o lixo no contentor (uma vez que, segundo alguns/mas moradores/as é uma tarefa de rápida execução). Face ao exposto anteriormente, os pais (ou cuidadores/as) destas crianças não permitem que estas possam brincar em zonas onde não seja possível observá-las das suas janelas em momentos de ludicidade nos espaços dos bairros.

Ao longo das conversas intencionais, e ainda de acordo com o P1, foi pontuada por parte das crianças a vontade de haver mais parques, aliado a uma necessidade de se requalificar/reconfigurar os que já existem, numa lógica coletiva e comunitária, de forma que estes possam ser espaços seguros, confortáveis e agradáveis para todos/as para um melhor usufruto dos mesmos. Este problema de segurança deriva do facto dos parques e ringues de futebol existentes serem os locais privilegiados, dentro do bairro, para o tráfico de substâncias, uma vez que estes se localizavam numa zona mais interior, sem luminosidade e escondida à passagem da polícia. Embora o tráfico faça parte da realidade de algumas famílias, estas são as primeiras a referir que “não queremos que eles vejam e achem que aquilo é uma profissão ‘normal’”.

Tal necessidade de requalificação dos espaços exteriores por parte das crianças ficou explícita, não só através da sua discursividade, como também de uma atividade desenvolvida com as mesmas, denominada “Caixa dos Sonhos” (Apêndice K, p.115), aprofundada na pág. 48 do presente relatório, que se demonstrou como fundamental para situar este problema. Na atividade referida, algumas sugestões apresentadas para concluir a frase “O meu maior sonho para 2024 para o meu bairro é...” incidiam sobre o P1, como por exemplo, “Que eu brincasse na rua e os meus amigos também” e “(...) saírem aquelas pessoas que vendem coisas más que é para eu ir poder brincar na rua”.

Em conversa com os/as atores locais percebeu-se que, apesar de o bom tempo fomentar um maior e mais duradouro convívio exterior, há um certo saudosismo no que diz respeito à utilização regular dos espaços exteriores às habitações. Um dos moradores, em conversa com a AM do Bairro X, evidenciou isto de forma clara ao referir “Lembraste de quando usávamos o ringue para fazer partidas de futebol de salão? E quando nos reuníamos lá só para conversar? Que saudades, bons tempos...”; dando seguimento à conversa, um outro morador partilhou “Nós precisamos é de momentos de convívio e ao ar livre. É isto que traz de volta a vida ao bairro!”.

Outro problema reconhecido e identificado pelas crianças e jovens, pelo DC, pelos/as técnicos/as da ADL, pelos/as docentes dos JI/EB1 e pela mestranda foi a visão estereotipada que existe em relação às crianças e jovens que habitam os bairros de HS desta UF, visão essa que parte, inclusive, de sujeitos que habitam estes lugares (P2). Presente nas escolas, e em momentos de maior liberdade e descontração como são os momentos de recreio, várias são as expressões por parte da comunidade escolar que corroboram este problema (e.g., “Esta raça é terrível (referindo-se às crianças do bairro)”; “Estes miúdos parecem uma seita”; “Este tipo de miúdos e miúdas são muito leva e traz, só sabem arranjar problemas”; “Quando estou à conversa com os meus amigos e lhes digo que estou a trabalhar no JI/EB1Y, eles perguntam-me logo como é trabalhar com miúdos problemáticos”; “Estás a falar com o teu professor, não penses que estás a falar com gentalha do bairro como tu!”).

Tendo sido convidada, tanto pela docente responsável como por um dos técnicos da ADL, para estar presente numa aula do terceiro ano do JI/EB1Z, surgiu espontaneamente uma conversa em grupo onde, de forma orgânica, as crianças começaram a partilhar aqueles que sentem ser os maiores problemas que existem nos seus contextos. Prontamente, e com vários dedos no ar, um

menino começa por referir “Os professores só reclamam com quem é do bairro. Os outros são sempre bons e nós é que somos os maus”; juntando-se, rapidamente, outro menino à conversa “É... se andamos à porrada no recreio, é porque, por sermos do bairro, só sabemos resolver as coisas à porrada” e uma menina dá continuidade “Somos logo maus e dizem que no bairro nos ensinam a ser assim, porque quando chamam as nossas mães à escola, elas também só fazem peixeirada”. Parece que, com estes discursos, sobressaem pontos sensíveis para estas crianças. Posteriormente, e quando questionados/as se já se tinham sentido inferiorizados/as por viverem ou terem nascido no bairro, a rapidez silenciosa de resposta e os acenos afirmativos com a cabeça não deixam margem para dúvidas.

Sentada na primeira fila e de frente para o quadro, uma menina de oito anos foi a primeira a responder verbalmente a esta questão, ainda que entre dentes e no meio da pintura da sua máscara do Carnaval “Eu já senti isso e sinto... as pessoas tratam-nos diferente, parece que não somos importantes”. Após esta resposta, devolvi “Lamento imenso que vocês sintam isso, porque não é verdade. Vocês não são menos que ninguém... Mas queres partilhar sobre como é que sentiste isso?”. Levantando lentamente os olhos do desenho, baixou a cabeça, encolheu os ombros, baixou ainda mais o tom de voz e, no meio de um suspiro, disse “Ó, é que eu sou do bairro...”.

Tanto nesta como noutras turmas dos II/EB1, os/as docentes partilharam experiências que já tiveram com os/as seus/suas alunos/as, onde viram este estigma ser disseminado à sua frente, tanto em visitas de estudo a lugares fora dos bairros, como através do discurso de pessoas que têm conhecimento das escolas em que estão a lecionar e lhes devolvem questões que, por si só, já vêm carregadas de preconceito: “As famílias dos teus meninos não são problemáticas?”; “Olha, vê lá se tens cuidado com o que dizes aos miúdos do bairro, porque depois as mães caem em cima de ti”.

Em pleno século XXI, a palavra “bairro”, por si só, acarreta uma conotação carregada de estigma e nas falas e vivências destas crianças e jovens compreende-se o quanto esta realidade os/as afeta. Portanto, urge a necessidade de se valorizar qualquer criança, que more em qualquer lugar, salvaguardando os seus direitos, e, em particular, com as crianças moradoras em bairros de HS, é preciso escutar os seus discursos, perceber as suas potencialidades e olhá-las como sujeitos com valor.

Cada vez mais, e num mundo e era digital, os meios de comunicação social têm um grande peso na transmissão de mensagens para a população. Assim sendo, e diretamente relacionado com o P2, surge o terceiro problema (P3), identificado por todos/as, que se traduz na guetização dos bairros de HS. Como referido nas conversas intencionais com as AM e com os/as moradores/as, a visibilidade negativa que existe sobre estes bairros incomoda e revolta-os/as, uma vez que espalha medo, desconforto e insegurança às pessoas exteriores àqueles contextos, tal como um dos moradores do Bairro X referia: “Se as pessoas entendessem e vissem o que nós somos... não andávamos todos com pressa e a olhar só para nós. Acham que todos os que vivem no bairro são drogados, pobres e traficantes. Têm uma ideia errada de nós!” (Apêndice C, p. 99). Os/As jovens, conscientes das representações associadas aos seus lugares, referiam “As pessoas rotulam-nos muito rápido e vê lá tu... nem nos conhecem”.

Não raras vezes, os meios de comunicação social estão na fila da frente no que diz respeito à perpetuação destes estereótipos, através de reportagens que focam apenas os aspetos menos positivos sobre os bairros de HS, demonizando-os. Veiculados através de um discurso sensacionalista para retratar estes lugares, é propagada uma ideia de medo que cria quase que uma barreira (in)visível e intransponível entre os diferentes bairros e o resto da sociedade.

Por conseguinte, e em conjunto com os/as moradores/as, com os/as jovens e com as crianças dos JI/EB1, identificou-se a necessidade de alterar as representações negativas que existem sobre os bairros de HS (em geral e desta UF), bem como abrir estes lugares à comunidade, descentralizando as atividades dos locais habituais de modo a trazer coisas novas, diferentes e um maior dinamismo aos bairros.

### **3. DESENHO DO PROJETO**

Podemos afirmar que um projeto “é como a palavra amor: forte, fundamental, faz parte da linguagem universal, mas só ganha sentido no contexto em que é parte e na dinâmica que ela própria desencadeia” (Mendonça, 2002, p. 14). Para o efeito e consecução deste projeto procedeu-se à identificação de problemas, necessidades, potencialidades, recursos, obstáculos e oportunidades, bem como uma compreensão das perceções das pessoas sobre as suas realidades. Partindo desta análise aprofundada, desenhou-se um projeto, de forma participada, com as cinco crianças do JI/EB1Y e com os/as docentes. Neste sentido, e partindo da premissa de que a participação é tanto um direito como um dever de todos/as num quadro de democracia pluridimensional (Cembranos et al., 2001), foi fundamental envolver todos/as nas diferentes etapas, de forma a trazer as diferentes vozes para a co construção de uma melhoria desejada.

Importa ressaltar ainda que o desenho de projeto não deve ser visto como algo estanque, uma vez que o próprio se encontra sujeito às mudanças, desvios e adaptações que possam surgir e que nem sempre estão previstos. No presente capítulo consta a finalidade, os objetivos gerais e específicos, as estratégias utilizadas, as ações realizadas e alguns indicadores para a avaliação final do projeto, incluindo, no final do presente capítulo, a avaliação de entrada.

#### **3.1.FINALIDADE, OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS, ESTRATÉGIAS E AÇÕES**

Pensar na finalidade de um projeto de EIS é entender a mesma como um farol que ilumina e guia o caminho, fazendo acreditar que, um dia, da utopia se pode fazer um sonho possível. Apresenta-se, portanto, como a motivação necessária para a ação, associada a uma certa utopia, enquadrando as ações a serem desenvolvidas, conferindo-lhes intencionalidade (Cembranos et al., 2001; Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Tendo por base os problemas e necessidades anteriormente identificados pelos atores locais, definiu-se como finalidade do presente projeto: Alterar as representações que existem sobre moradores/as de bairros de HS, dando espaço à participação das crianças neste processo. De modo a ser possível traçar um caminho para se poder começar a caminhar em direção à finalidade, foram definidos objetivos gerais (OG), mais amplos, e objetivos específicos (OE), mais concretos e operacionalizáveis, para a orientação das

ações (Serrano, 2008). Considerando a finalidade do projeto, foram definidos os seguintes OG e respectivos OE:

OG1: Estimular a participação ativa das crianças, enquanto agentes de mudança das suas realidades. Para este OG, foram definidos três OE, centrados nas crianças, para que estas sejam mais capazes de: reivindicar, através de ferramentas artísticas, os direitos de igualdade e inclusão em bairro de HS (OE1.1); expressar, em grupo, os seus sentimentos relativamente ao impacto do estigma (OE1.2); sensibilizar a comunidade, através dos seus talentos, para a valorização e reconhecimento das suas competências, enquanto crianças moradoras de HS (OE1.3).

OG2: Promover espaços dialógicos positivos entre as crianças, a escola e a comunidade, com vista à diminuição da exclusão social. Desdobrando-se em quatro OE, para que os/as docentes dos JI/EB1 sejam mais capazes de: partilhar com a comunidade escolar estratégias diversificadas para uma prática educativa mais empática (OE2.1); identificar e valorizar as perceções e sentimentos das crianças (OE2.2.); fomentar a compreensão mútua e o respeito pelos lugares de cada um/a (OE2.3); refletir acerca do estigma associado às crianças moradoras de bairros de HS (OE2.4).

De modo a ser possível concretizar os objetivos, serão mobilizadas diferentes estratégias que convoquem à participação de todos/as, tais como: as conversas intencionais; brainstorming; momentos de partilha, reflexão e debate; trabalho em grupo; a rentabilização de recursos da comunidade; construção de cartazes; momentos criativos e de diversão; grupos de discussão; a fotografia; e outras que se considerem relevantes no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Respeitando a fluidez do processo, e dando espaço à imprevisibilidade como algo natural, o projeto desenvolveu-se tendo por base duas grandes ações: “As vozes do bairro” (Ação 1) e “A conversar é que se aprende” (Ação 2).

A primeira ação, desenvolvida entre novembro de 2023 e julho de 2024, visou dar resposta ao P2 e P3, mobilizando as artes como a ferramenta de expressão de eleição destas crianças. A ação “As vozes do bairro”, foi planificada para responder ao OG1 e respetivos OE, através do desenvolvimento e construção de uma exposição fotográfica que retratou os seus sentimentos e perceções face ao estigma que sentem por serem moradoras de HS, por parte da escola. Neste

sentido, a presente ação foi denominada pelas quatro crianças desta forma com o intuito de valorizar as suas vozes, em específico, as vozes que estas têm (e podem ter) nos seus bairros, mostrando diferentes formas de participação mais criativas e divertidas, contrariando lógicas hierárquicas e tradicionais de participação. De acordo com Martins (2002), Platão advogava que educar é um caminho que ajuda a transformar as potencialidades intrínsecas a cada sujeito, em habilidades que se exprimem através de formas de ser. Deste modo, a arte de educar e educar com arte, centrada no binómio arte-educação, estimulou a criatividade das crianças e o seu pensamento crítico, enquanto promoveu o desenvolvimento de uma maior sensibilidade, num caminho de autoconhecimento (Sacks, 2007).

A segunda ação, desenvolvida entre os meses de novembro de 2023 e junho de 2024, visou dar resposta ao P2 e P3, através de conversas intencionais que foram tidas ao longo do ano letivo em questão dentro e fora dos espaços de sala de aula. A Ação 2 foi desenhada com o objetivo de refletir as práticas educativas (OE2.1), desconstruir o estigma que incide sobre as crianças por serem moradas de bairros de HS (OE2.2 e OE2.4) e aproximar os/as docentes dos lugares destas crianças, por forma a compreenderem a bagagem que estas carregam consigo (OE2.3). Esta ação permitiu um trabalho mais sistemático com os/as docentes das escolas, também eles/as participantes do projeto, apoiado pelos/as técnicos/as da ADL (recursos valiosos no desenvolvimento do projeto). Partindo do próprio discurso dos/as docentes, que serviu como mote para o nome da presente ação, foi reforçada a ideia de que "É a conversar que também se aprende" e se conseguem aperceber de diferentes situações. Grosso modo, esta ação visou tornar a escola um lugar mais empático, securizante e amigo de todas as crianças.

### **3.2. AVALIAÇÃO DE ENTRADA**

No campo da EIS, o desenho de projeto deve ser orientado por um caráter crítico, reflexivo e dinâmico, crente na perfeitibilidade humana, exigindo uma planificação rigorosa e que, simultaneamente, esteja aberta à imprevisibilidade. Quer-se flexível e que não ignore todo o percurso, saberes e histórias de vida dos sujeitos que os acompanha durante todo caminho (Boutinet, 1990; Mendonça, 2002). Refletir sobre o desenho de projeto, tendo em conta os problemas, as necessidades, os recursos, os constrangimentos e as potencialidades

identificados, assume-se como uma forma de compreender a exequibilidade do mesmo e se este se encontra ajustado à realidade (Stufflebeam & Shinkfield, 1987).

Considerando os problemas supramencionados, importa também identificar os diferentes recursos, as potencialidades e constrangimentos presentes no contexto, procurando soluções e alternativas para a co construção de um desenho de projeto realista (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). No que respeita aos recursos materiais, as instalações dos JI/EB1 dotam-se de espaços interiores e exteriores que dispõem de uma variedade de materiais que podem ser úteis para o projeto. Além do mais, alguns espaços públicos presentes nos diferentes bairros poderão servir também como lugares para a realização de ações, de forma intencional, pela necessidade manifestada anteriormente pelas crianças. Relativamente aos recursos comunitários, importa destacar as diferentes associações/instituições locais que compõem a UF, que podem ser mobilizadas ao longo do desenvolvimento do projeto, sempre que se justifique. Urge também referir os parques e espaços verdes, as restantes escolas do AE, o CJ e a ADL como recursos que poderão ser importantes no desenrolar do projeto.

No que concerne às potencialidades, importa dar conta da criatividade das crianças dos JI/EB1, participantes do projeto, nomeadamente na mobilização de diferentes estratégias para as ações do projeto, a par de uma postura crítica que as faz acreditar que, pontuando os problemas e as necessidades comuns a todos/as, podemos trabalhar para um mundo mais justo. Consequentemente, identifica-se a vontade, interesse e entusiasmo por parte das crianças para se envolverem no desenvolvimento de projeto acreditando que, por construírem diariamente a (sua) realidade, podem transformá-la com a sua voz. Com a ajuda de adultos – que se assumem como facilitadores deste processo –, envolvidos e comprometidos com o empoderamento destas crianças, destaca-se o dinamismo e vontade de gerar mudança na vida das crianças por parte de alguns/mas docentes. Por fim, destaca-se também a disponibilidade e abertura por parte dos/as profissionais da ADL para discutirem e darem *feedback* durante o tempo de permanência no contexto.

Como constrangimentos, há que considerar a mutabilidade do contexto de projeto, podendo haver a necessidade de uma maior capacidade de adaptação e flexibilidade ao longo do percurso. O sentimento de insegurança associado aos fenómenos supramencionados faz com que os/as atores locais não se sintam totalmente confortáveis nos seus lugares, tornando a intervenção

mais desafiante, muito por conta da imprevisibilidade, das dinâmicas e da mutabilidade do contexto. Além disso, importa também referir a disponibilidade de tempo dos/as docentes para reunirem no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Os quatro profissionais da ADL, os dois docentes do 4º ano dos II/EB1 e o DC tiveram oportunidade de participar na avaliação de entrada, dando a sua opinião sobre o desenho de projeto através de conversas intencionais individuais. Em relação à participação das crianças neste momento, tornou-se mais desafiante trazer a sua opinião uma vez que, como as mesmas referem, “queremos é fazer coisas bonitas”. Neste sentido, tentámos simplificar o desenho de projeto e, informalmente, conversámos com as crianças sobre ele. Para além disso, e ainda que numa fase mais inicial, o desenho de projeto foi também objeto de análise por parte dos/as colegas de turma do MEIS, bem como das docentes orientadoras dos projetos, numa das aulas da Unidade Curricular (UC) de Seminário. De modo a compreender-se todo este processo de co construção, encontra-se em apêndice a primeira versão do desenho de projeto (Apêndice I, p.111) sendo que, no decorrer da escrita, é apresentando o resultado que adveio das diferentes reflexões.

No que respeita às diferentes estratégias selecionadas, que se querem flexíveis, ativas e dinâmicas, estas serão essenciais para a construção de relações de maior proximidade e cumplicidade, assentes na confiança, no respeito, na esperança, no amor e na partilha de modo a promover uma maior vontade para a participação e para o envolvimento nas ações, possibilitando não só um novo olhar sobre a imagem que têm de si como também a desconstrução de representações sociais. Assim, almejou-se a criação de espaços de relação seguros para que os/as atores/atrizes locais da comunidade pudessem partilhar e manifestar as suas opiniões e aquilo que sentem, fazendo com que todos/as se sintam importantes e valorizados no decorrer do desenvolvimento do projeto (Ferreira, 2022).

Desta forma, e de modo a ser possível concretizar-se os objetivos supramencionados, a Ação 1 visou estimular a participação ativa das crianças, de forma que estas se consciencializassem que todos/as podem ser agentes de mudança das suas realidades, através de atividades de expressão artística que permitissem a expressão de emoções e perspetivas de forma criativa, valorizando os espaços de diálogo e troca de experiências. Por outro lado, a Ação 2 teve como objetivo central a utilização do diálogo e da “educação pela conversa” (Mendes, 2024) como uma ferramenta de intervenção social e pedagógica na desconstrução do estigma sobre as crianças

residentes nos bairros de HS, bem como promover na comunidade escolar uma percepção mais inclusiva, justa e menos estereotipada destas. Tanto na Ação 1 como na Ação 2, privilegiou-se a utilização dos espaços verdes e equipamentos dos bairros (nomeadamente, as escolas, os ringues, os parques, entre outros), por forma a ser iniciado um trabalho de “reivindicação” dos diferentes elementos que compõem os seus lugares.

Importa referir que ambas as ações procuraram a concretização dos OG, através de OE, considerando as necessidades e problemas identificados na avaliação do contexto. Consequentemente, importa reforçar que as diferentes ações visam estimular a participação, o envolvimento e a cooperação dos/as diferentes atores sociais da comunidade, nunca se fechando a porta à comunicação, à escuta ativa e à partilha, sempre com uma noção de respeito pelos tempos, pelo espaço e pelos ritmos de cada um/a.

De modo a aferir a consecução dos objetivos a que o projeto se propôs, bem como no impacto que este teve nas pessoas envolvidas, os indicadores de avaliação servem como uma poderosa ferramenta para compreender se este se aproximou ou distanciou dos seus objetivos e finalidade (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). Com base nas seguintes categorias e subcategorias de análise de discurso (Apêndice AC, p.157), surgem alguns indicadores de avaliação.

A primeira categoria diz respeito à participação ativa e comprometida no desenvolvimento das iniciativas do projeto por parte das crianças. Como subcategorias, apresentaram-se o compromisso no desenvolvimento das atividades do projeto, a contribuição ativa na dinamização das iniciativas, o sentimento de valorização pessoal dentro do grupo e o reconhecimento do papel que cada um teve na dinâmica grupal.

A categoria dois refere-se a uma percepção mais justa e inclusiva acerca das crianças por parte da comunidade educativa. Desdobra-se, assim, em três subcategorias: valorização dos discursos e iniciativas construídas pelas crianças, por parte da comunidade escolar; mobilização das potencialidades e dos saberes das crianças para a dinamização de atividades; e transformação da visão docente sobre as crianças moradoras de HS.

Por fim, a terceira categoria relaciona-se com as práticas educativas, organizando-se em três subcategorias: sensibilização para a diferenciação pedagógica; autorreflexividade sobre práticas e discursos; reconhecimento do efeito nefasto sobre a estigmatização das crianças de HS.

## 4. À DESCOBERTA DOS TESOUROS DO BAIRRO

Todo este percurso remete para uma intensa descoberta. Do território, das pessoas e de mim enquanto investigadora, a par de uma compreensão de que os tesouros do bairro são todos/as aqueles/as que lá habitam e constroem o contexto diariamente. No presente capítulo é apresentado o desenvolvimento das ações do projeto, sendo feita uma descrição e interpretação das mesmas que permitiram alcançar um posicionamento entre os pontos fortes e as fragilidades deste caminho. Importa referir que os discursos dos/as participantes foram sempre valorizados, respeitando o tempo, o espaço e o ritmo de cada um/a, não permitindo que o desenvolvimento das ações se sobrepusesse à sua vontade. As ações do projeto “Luz, cor, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro” desenvolveram-se entre os meses de novembro e julho de 2024, apesar do mesmo continuar para além da data de escrita do presente relatório delimitada pelo calendário académico. A avaliação do projeto foi realizada ao longo do mesmo, através de conversas intencionais com os/as participantes, de modo a ser possível aferir no decorrer do mesmo, estratégias e (in)sucessos, bem como possíveis iniciativas que não estivessem inicialmente previstas.

### 4.1. AÇÃO 1 – “AS VOZES DO BAIRRO”

A ação “As vozes do bairro” nasceu da partilha, da vontade e da urgência de quatro crianças, moradoras dos bairros de HS e que frequentam o JI/EB1Y, de serem agentes ativas na desconstrução do estigma que as envolve. Esta contemplou encontros sistemáticos e continuados nos bairros, nas escolas e nos espaços da comunidade, agregando diversas iniciativas, que iam surgindo no decurso dos encontros e durante as conversas estabelecidas, tais como: a construção de uma caixa dos sonhos; *brainstormings*; a concretização de duas exposições fotográficas em diferentes contextos, designadamente, na escola básica do Bairro W e na Escola Superior de Educação (ESE) do Politécnico do Porto; e uma oficina de cartazes, em jeito de devolução do trabalho desenvolvido à comunidade, no CJ.

Apesar desta ação ter tido início em janeiro, a montante esteve presente todo um percurso de co construção com os/as participantes e atores locais que se alicerçou na preparação de um terreno fértil para a partilha, para a criação de relações e de um clima de confiança. Tendo por base a

esperança nos outros e a empatia para a expressão do “eu” (Reis, 2014), “As Vozes do Bairro” iniciou-se em novembro de 2023 e terminou em julho de 2024. A abertura da porta ao contexto e aos co construtores/a do projeto foi feita através da ADL, nomeadamente, recorrendo à atividade de animação de recreios desenvolvida no âmbito do Programa Escolhas que opera naquele contexto, dinamizada pelo DC.

O ponto de partida para o desenvolvimento desta ação, que se materializou na construção de um cartaz, percecionado pelas crianças quase como um mural, intitulado “O que mais gosto no meu bairro?”, teve por base conhecer o que as crianças mais valorizavam nos seus lugares, uma vez que estes seriam também o local de desenvolvimento do projeto. Tirando a tónica das fragilidades dos contextos, em conjunto com o DC foi dado o mote para que as crianças pudessem escrever, desenhar ou rabiscar neste cartaz: “Se eu estivesse a chegar ao bairro pela primeira vez, e me tivessem que apontar os vossos lugares preferidos e aquilo que mais gostam e que eu não podia não conhecer, o que me diziam?”. De forma orgânica, as respostas foram surgindo com o entusiasmo de quererem salientar mais do que um aspeto positivo (Apêndice J, p.114).

Nos dias 4 e 5 de dezembro de 2023, concebemos os intervalos da hora de almoço do JI/EB1Y e do JI/EB1Z como espaços lúdico-pedagógicos e, entre conversas que derivavam da escrita das crianças, cerca de dez decidiram envolver-se nesta atividade. As respostas registadas na cartolina prenderam-se, na sua grande maioria, com a prática de atividades ao ar livre e nos espaços exteriores: “Eu gosto de jogar à bola no campo com os meus amigos”; “Ir ao parque com os pais”; “Gosto de brincar na natureza” (Apêndice J, p.114).

Em conjunto com o DC e os/as profissionais da ADL tentou-se refletir, junto das crianças, se aquilo que tinham escrito representava efetivamente os seus lugares ou se, pelo contrário, manifestavam o interesse por algumas atividades (por exemplo “jogar à bola”) praticando-as fora dos bairros. À medida que iam escrevendo e conversando, verbalizavam que nunca lhes tinham perguntado sobre aquilo que mais gostavam e aspetos positivos dos espaços no bairro já que, sempre que o faziam, era para falar de aspetos negativos. Aceitando o desafio, partilharam que “Há coisas boas e más no bairro, mas há sempre coisas que podem melhorar”.

Assente nesta esperança perspetivada pelo discurso das crianças no cartaz, e no rescaldo do novo ano, em conversa com o DC trouxemos, no dia 10 de janeiro de 2024, a “Caixa dos Sonhos”

aos JI/EB1 (Apêndice K, p.115). Esta tinha como base a frase “Para 2024, o meu sonho para o meu bairro é...” querendo-se, com isto, que as crianças escrevessem anonimamente o que mais queriam que houvesse ou acontecesse no seu bairro, de forma a torná-lo ainda melhor. Com estas iniciativas, aprofundava o conhecimento dos bairros, através das perceções e desejos das crianças, mas criava em simultâneo espaços de reflexão conjunta e de exploração de emoções e sentimentos, numa lógica de investigação e de ação participadas.

No cômputo geral, as respostas apresentaram-se bastante homogêneas sendo que, seis em dez falavam sobre “Acabar com as drogas”, “(...) saírem aquelas pessoas que vendem coisas más que é para eu poder brincar na rua”, “Que eu brincasse na rua e os meus amigos também”, “Que o meu bairro houvesse menos porrada”, “(...) construir casas melhores” e “O meu sonho é que o meu bairro se entende uns com os outros” (Apêndice L, p.116). Conversando em grande grupo, e com a participação do DC, refletimos sobre como é que destes sonhos se pode construir a realidade, tendo em conta o presente e o futuro, transmitindo uma mensagem de esperança de que não teriam de ficar presos à realidade que habitam, o que não significava que não pudessem melhorar os seus lugares. Neste momento surgiu também nos discursos das crianças a vontade que tinham em serem ouvidas, bem como uma necessidade de partilharem o que sentiam, referindo um dos meninos do grupo que “o que nós pensamos também importa”. Partindo deste mote, e respeitando sempre o seu tempo e espaço, questionei-os sobre quem gostariam que os/as escutassem e como poderíamos fazê-lo.

Aproveitando não só as relações que se foram solidificando para além das paredes da escola, como também a pausa letiva da Páscoa, foi entre 25 de março e 11 de abril que a resposta a estas questões se foi tornando progressivamente mais clara. No entanto, importa referir que, apesar desta necessidade ser transversal a um grupo mais alargado de crianças, algumas delas referiram ainda não se sentirem prontas para discutir determinados temas. De acordo com Goffman (1986), observar e interagir continuamente com o estigma pode levar a que os sujeitos internalizem uma identidade social e pessoal perpetuada por representações sociais, fomentando nas crianças e jovens que habitam nas periferias, um autoconceito que valida estas mesmas perceções, levando-os/as a acreditar que a sua realidade é inalterável. Assim, e na situação em concreto, o estigma que existe tanto de fora para dentro do bairro como dentro dos próprios lugares, tanto se refletiu numa quase resignação por parte de algumas crianças de que com a sua opinião nada iria

mudar como, por outro lado, numa semente de esperança de que era possível fazerem diferente que se plantou com a Lara, o Boruto, o Tiago e o Victor.

Através de conversas informais, de momentos lúdicos e de atividades que foram surgindo ao longo do tempo, estes/as partilharam alguns gostos e *hobbies*, entre os quais o desenho, os quebra-cabeças, a música e a fotografia. Esta última revelou ser comum às quatro crianças, assumindo-se como um facilitador da reflexão e interpretação da experiência subjetiva de cada um/a. Como tal, o grupo de crianças partilhou que o ato de tirar fotografias (por exemplo, a lugares, a pessoas e a paisagens) lhes permitia ver a realidade pela lente de cada um/a, transmitindo inclusive alguns sentimentos que poderiam derivar da interpretação individual. Percebi, então, que a fotografia era uma ferramenta já utilizada pelas crianças para se expressarem e, por isso, poderia ser mobilizada como um poderoso instrumento de expressão e valorização pessoal e coletiva.

Resgatando o sentimento que anteriormente tinham transmitido da escola os tratar de forma diferente por serem moradores/moradora de bairros de HS, no dia 26 de março desafiei-os com inspiração na metodologia do *PhotoVoice* (Barbosa, 2024; Wang, 1999), a tirarem duas fotografias cada um/a: uma que representasse a forma como eles sentem que a escola (enquanto instituição) os/as vê por serem do bairro; e outra que representasse a forma como eles/as se veem (Apêndice M, p.119). Recorrer à imagem como ferramenta crítica, abordagem esta que se distancia das práticas tradicionais, foi permitir que a experiência subjetiva de cada um/a pudesse ocupar o seu lugar na compreensão dos problemas sociais que os/as afetam, tornando a participação mais democrática, dialógica, flexível e emancipatória (Barbosa, 2024; Wang, 1999). Para além disso, permitiu ainda aceder a camadas de interpretação que dificilmente seriam expressas através da oralidade e/ou da escrita, trazendo para a discussão não só o que as crianças pensavam sobre estas questões, como também a forma como se sentiam em relação a elas (Barbosa, 2024).



Figura 1 - "A fotografia tem que estar a preto e branco... parece que somos todos da mesma cor, todos iguais. Estamos sempre com a cabeça nas nuvens e não somos interessados!" (Tiago, 9 anos)



Figura 2 - "Vejo-me como uma pessoa divertida, colorido e interessado. Tenho valor." (Tiago, 9 anos)



*Figura 3 - "Esta árvore tem os ramos partidos, e eu acho que é assim que os professores nos veem. Só veem fragmentos e não no geral. Se tivesse que legendar esta fotografia diria 'A vida tem dificuldades, e a nossa vida não é fácil.'" (Victor, 10 anos)*



*Figura 4 - "Vejo-me como uma pessoa leve, bonita e amigo. Sou mais do que essa árvore porque, apesar de tudo, a vida é bonita." (Victor, 10 anos)*



*Figura 5 - "Eu sinto-me muitas vezes sozinho, porque brinco sozinho por causa de ser doutro bairro. Dizem que sou irrequieto e mal educado, mas só quero brincar." (Boruto, 9 anos)*



*Figura 6 - "Sou divertido, engraçado e meigo. A professora Catarina gosta de mim e ela é a mais linda." (Boruto, 9 anos)*



*Figura 7 - "Por eu ser do bairro, acho que as professoras e as minhas amigas me tratam diferente. A foto tem de ser metade de um coração, porque a outra não me trata bem, mas mesmo assim ainda continuo a gostar da escola." (Lara, 9 anos)*



*Figura 8 - "Sinto-me bonita, cheirosa, divertida, engraçada e estilosa como um campo lindo de flores amarelas." (Lara, 9 anos)*

Com o telemóvel na mão, deambulando pelos diferentes bairros, conhecemos não só os locais preferidos de cada um/a, como também algumas histórias que tinham vivido e conhecido em diferentes pontos dos mesmos, sempre sob um olhar atento de quem quer tirar a fotografia perfeita e passar uma mensagem. Assim sendo, aproximamo-nos de forma não intencional da técnica da cartografia visual e da construção dos mapas afetivos (Barbosa, 2024), utilizando a expressão artística primordial de comunicação do grupo para enfatizar a importância da dimensão emocional e afetiva dos territórios. Isto permitiu representar os espaços não de uma

perspetiva meramente geográfica e objetiva, mas também incorporando as emoções, memórias e percepções de cada um/a em relação aos mesmos (Barbosa, 2024) (Apêndice N, p.123).

Tiradas as fotografias, sentámo-nos em grupo no ringue do Bairro K e conversámos sobre as mesmas, atribuindo-lhes um significado e, conseqüentemente, uma legenda que traduzisse a visão e sentimentos de cada um/a (Apêndice M, p.119). Em jeito de partilha mais íntima, a Lara, o Victor, o Tiago e o Boruto referiram ter ficado surpreendidos, uma vez que não sabiam que o sentimento de discriminação era comum ao grupo. De acordo com Tajfel & Turner (2019), quando os sujeitos partilham as mesmas experiências e perspetivas é reforçada a sua identidade social e o sentimento de valorização e reconhecimento mútuo entre os elementos. Simultaneamente, esta identificação do outro como um par criou no grupo uma maior coesão, pautada por relações que se desenvolveram com base na confiança, no apoio e no sentimento de pertença que se expandiram além do contexto escolar (Bloch & Aveline, 1999; Queiroz & Gros, 2002; Yalom, 2000).

Tendo este sido um momento mais intimista por parte dos diferentes elementos, no dia 11 de abril apresentei, no âmbito da UC de Seminário, as fotografias tiradas pelas crianças. Antes de me deslocar para a ESE, abordei esta questão com as crianças e questionei se me autorizavam a partilhar o nosso trabalho. Entusiasmados por saberem o que “as professoras da escola grande” (referido por todos/a) iriam achar, foi-me pedido que, no dia seguinte, lhes desse *feedback*. Após perceberem a receção positiva que tiveram acerca da apresentação do nosso trabalho, as crianças afirmaram o desejo de partilhar as fotografias fora do grupo, reforçando a necessidade previamente identificada de se sentirem valorizadas e vistas por outras pessoas. Conseqüentemente, referiram que gostavam de montar duas exposições fotográficas: uma na Escola Básica e Secundária do Bairro W e outra na ESE. A escolha do primeiro local prendeu-se com o facto de esta ser a escola de transição para um novo ciclo de estudos, numa lógica de preparação do terreno, enquanto o segundo representava um espaço seguro, com o qual foram criando uma relação afetiva e simbólica, mediante as devoluções feitas no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Neste seguimento, deu-se continuidade ao debate no dia 18 de junho sobre qual seria o melhor nome a dar à exposição. O Boruto, a Lara, o Tiago e o Victor partiram da premissa: “o nome tem que ser muito criativo e tem que fazer as pessoas dizer WOW!” para realizarem um brainstorming

por meio de uma folha de um caderno com ideias e sugestões. Surgiu, então, o título da exposição “Nós! O tesouro bairro”, enquanto produto final que reuniu todos os contributos (Apêndice O, p.124).

Importa pontuar que o intervalo de tempo entre estes dois últimos momentos deveu-se à saída repentina do DC enquanto membro da equipa da ADL, um constrangimento que interferiu não só com o grupo de crianças, como também com a dinâmica da Instituição e comigo enquanto pessoa. Dado o impacto efetivo desta saída, a mesma será devidamente explorada e refletida no capítulo cinco da avaliação final do projeto.

Recorrendo a uma das potencialidades identificadas, nomeadamente a disponibilidade e abertura por parte dos/as técnicos/as da ADL para discutir e dar *feedback* durante o desenvolvimento do projeto, foi partilhada a ideia de as quatro crianças protagonistas apresentarem e desenvolverem exposições fotográficas. Sendo a escola do Bairro W um dos locais eleitos, uma das técnicas prontificou-se a estabelecer um primeiro contacto telefónico nesse mesmo dia, 19 de junho, devido à relação de maior proximidade que referia ter com o corpo educativo da mesma. Não obstante, houve necessidade de reunir com a diretora do AE no referido dia, para melhor a contextualizar sobre a iniciativa das crianças, tendo posteriormente dado um parecer positivo para a sua concretização.

Entusiasmadas e motivadas para partilharem o seu trabalho, no dia 20 de junho eu e as quatro crianças montámos a exposição fotográfica na escola do Bairro W, numa vitrina localizada no polivalente da escola. Este lugar foi escolhido pelas mesmas por ser um local de passagem e permanência da maior parte da comunidade educativa, devido à existência do bar e da papelaria, sendo também um espaço de convívio com mesas e cadeiras. Por consequência, demonstra ser um local de maior visibilidade (Apêndice P, p.125). Ainda num momento anterior e posterior à montagem da exposição, a Lara, o Tiago, o Victor e o Boruto aproveitaram para explorar a nova escola e conversarem um pouco sobre o próximo ano e desafios que poderiam vir a enfrentar.

Aproveitando um momento solene referente ao término do presente ano letivo (2023/2024), no dia 21 de junho inaugurámos a exposição nesse mesmo espaço para cerca de 38 pessoas, incluindo alunos/as, docentes e direção da escola. A decoração passou por um palco improvisado a partir de uma mesa e balões ao seu redor (Apêndice P, p.125), tendo para isso contado com a

ajuda da equipa de psicologia, que demonstrou reconhecer a importância de acolher e dar visibilidade a iniciativas que visassem a participação das crianças. Após a abertura da exposição, os/as presentes foram convidados/as a visitar e discutir sobre ela, pelo que o corpo não docente sugeriu que a mesma permanecesse até dia 5 de julho, dia que representava o momento das matrículas para o novo ano letivo (2024/2025), por forma a que tanto a escola como o grupo pudessem convidar mais pessoas a visitar a exposição. É de salientar que, durante todo o processo de preparação do espaço, emergiu no discurso do grupo de psicólogas da escola a vontade de estarem mais próximas das crianças e de desenvolverem um papel de maior responsabilidade na relação comunidade–escola (e vice-versa).

Num segundo momento, a exposição fotográfica teve uma nova morada: na ESE, no dia 25 de junho, após autorização da presidência da instituição. De modo a acautelar que não fosse necessário desmontar a exposição presente na Escola W, foram impressas, em duplicado, tanto as fotografias como restantes elementos gráficos que compunham a exposição, de modo a fazerem morada quer na Escola W, quer na ESE. A preparação no dia anterior passou pela idealização da organização do espaço e dos elementos gráficos/artísticos, bem como de um breve momento complementar de apresentação escrito pelos diferentes elementos do grupo, a par de uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido (Apêndice T, p.135). Já na ESE, no dia da exposição, o local escolhido para a colocação das fotografias foram as vitrinas em frente ao auditório principal, permitindo assim que cada uma das crianças tivesse direito ao seu espaço para expor as suas fotografias e respetivas legendas, com a criatividade que quiseram colocar nesta ação (Apêndice R, p.129). A inauguração deste momento contou com a presença de três das quatro crianças, uma vez que o Tiago não pôde estar presente, devido a questões familiares. Não obstante, e de forma muito intuitiva, o restante grupo mobilizou-se para organizarem a sua vitrine, espelhando o trabalho e a idealização que o mesmo tinha tido para as suas fotografias. Além disso, foram ainda tiradas fotografias deste momento para partilhar posteriormente com o Tiago.

Acolhendo a antecipação que vinha sendo criada para este momento, e uma vez que a data em questão representava o término das atividades letivas na ESE, tentei mobilizar algumas pessoas para estarem presentes, enviando e-mails de convite para o corpo docente e colegas do MEIS (Apêndice S, p.134). Reconhecendo a importância que este momento teria para os/a seus/sua filhos/a, apesar das três mães não poderem estar presentes por questões laborais, todas fizeram questão de deixar palavras de força e incentivo, valorizando o trabalho que tinha sido co

construído até então. Ainda que inicialmente estivéssemos a contar com cerca de 5 pessoas, no próprio dia fomos agradavelmente surpreendidos/as não só com a presença da mãe do Victor, como também com cerca de 20 visitantes da comunidade académica, e fora dela, que se mobilizaram somente para fazerem parte da iniciativa.

Perante tamanha adesão, um dos elementos do grupo, o Boruto, sentiu-se assoberbado e com alguma vergonha, levando-o a retirar-se temporariamente da inauguração da exposição acompanhado de uma docente do MEIS. Simultaneamente, o Victor e a Lara demonstraram preocupação com o bem-estar do colega, revelando empatia e respeito pelos sentimentos do Boruto. Isto é, porque o colega saíra na altura de iniciar a inauguração da exposição, com o corte das fitas colocadas cuidadosamente pelas crianças sobre as vitrinas, após o Boruto se ausentar, o Victor e a Lara optaram por inaugurar apenas a parte da exposição que lhes dizia respeito, garantindo assim que o colega teria essa oportunidade, se assim o desejasse, aquando do seu regresso. Ultrapassada esta ansiedade inicial, os três novamente reunidos disponibilizaram-se a responder a algumas perguntas, dúvidas e/ou curiosidades dos/as presentes que iam emergindo da visualização da exposição na “escola grande”, como o grupo a vinha a designar.

É de mencionar que foi necessário articular com o Secretariado da Presidência da ESE e com a docente responsável pelo curso de Artes Visuais e Tecnologias Artísticas devido a questões de logística do espaço físico a utilizar, bem como com as Encarregadas de Educação individualmente por forma a obter o seu consentimento escrito para a deslocação das crianças (Apêndice Q, p.128).

Finda a iniciativa “Nós! O tesouro do bairro”, o grupo questionou se poderiam, após as duas exposições, construir algo para quem não tinha tido oportunidade de as visitar, tal como familiares, amigos/as e outros/as significativos. Assim, de forma a representar aquilo que o percurso de projeto simbolizou para o grupo, e em jeito de devolução deste trabalho à comunidade, a atividade que se seguiu passou pela construção de cartazes. Estes englobaram não só mensagens importantes, como lições e aprendizagens que levaram consigo, sem nunca se afastarem da sua essência e forma de expressão privilegiada – a arte.

Perspetivando o ambiente da pausa letiva do verão como uma altura mais descontraída e divertida, foi entre os dias 17 e 19 de julho que se desenvolveu, no CJ, a oficina de cartazes (Apêndice U, p.137). Convidando amigos/as e colegas a participarem, a Lara, o Victor, o Tiago e o

Boruto trouxeram para este momento alguns/mas dos/as seus/suas colegas que, anteriormente, tinham referido não se sentirem prontos para discutir as questões subjacentes às fotografias. No entanto, e apercebendo-se de que esta iniciativa seria algo mais informal, mencionaram sentirem-se mais livres, disponíveis e com vontade de participar, trazendo o seu contributo para a discussão. Contando com 9 crianças no total, as mesmas tanto num dia como no outro, foram construídos 12 cartazes. No fim de cada momento de construção, procedeu-se a partilhas em grande grupo sobre o significado que cada um/a atribuiu ao que fez, dando espaço a que novas interpretações fossem surgindo por parte das outras crianças.

Importa destacar que esta iniciativa, bem como a mobilização das pessoas, foi tomada pelo próprio grupo, sendo que apenas me perguntaram se seria possível desenvolvê-la no CJ por ser um espaço mais amplo, onde pudessem estar resguardados do calor. Este passo demonstrou uma vontade de quererem trazer mais colegas e amigos/as para a discussão, abrindo mais espaço para a participação e para mostrarem as coisas bonitas que fizeram. Para além disso, é de sublinhar nos discursos das crianças o desejo de se realizarem mais iniciativas exteriores, preferencialmente nos espaços dos bairros, indo de encontro a uma visão inicial de que não seria possível dinamizar o local, por conta do clima de insegurança. As crianças parecem olhar o lugar onde residem com uma perspetiva mais animadora, o que poderá exigir aos diferentes técnicos/as e instituições que trabalham diariamente nestes territórios, uma redefinição dos seus próprios olhares sobre os bairros e respetivos/as moradores/as.

Em suma, esta ação possibilitou iniciar com o grupo um caminho de valorização e (re)conhecimento pessoal e coletivo, de valorização das potencialidades dos seus espaços bem como a criação de laços e relações que ultrapassaram as paredes da escola, ganhando novas formas nos seus bairros. Por ter sido co construída e desenvolvida em grupo, em momentos de partilha, de interação, de lazer e de convívio, a ação “As vozes do bairro” contribuiu para um fortalecimento das relações intragrupo, vindo progressivamente a consolidar-se um sentimento de pertença. Terem tido poder de escolha e decisão no decorrer do desenvolvimento do projeto, permitiu um sentimento de valorização e satisfação pessoal da Lara, do Víctor, do Tiago e do Boruto, tendo para isto sido essencial o reconhecimento do trabalho desenvolvido, bem como uma forma de preparação para um maior funcionamento enquanto grupo no 5º ano.

As crianças e jovens podem transmitir a mensagem de que a força se constrói no coletivo, passando também às suas famílias, amigos/as e vizinhos/as, a ideia de que partilhar os problemas e necessidades, pode levar a um caminho de resposta e mobilização coletiva. De forma a iniciar-se, gradualmente, esta aproximação à comunidade, foi essencial a devolução contínua de todas as iniciativas realizadas, bem como de todo o trabalho que ia sendo feito no âmbito académico (por exemplo, apresentações orais, *powerpoints* e a própria escrita do relatório). Esta ação permitiu ainda a desconstrução de uma imagem mais negativa dos bairros e dos/as seus/suas moradores/as, apreendendo-os como lugares com potencial, partindo do pressuposto de que as próprias pessoas são os tesouros dos lugares e da cidade.

## **4.2. AÇÃO 2 – “A CONVERSAR É QUE SE APRENDE”**

Partindo das conversas intencionais junto das crianças e professores/as, identificou-se a necessidade de envolver os dois docentes do 4º ano dos JI/EB1 (nomeadamente, o professor Tomás e o Professor Martim) no desenvolvimento do projeto. Desde o primeiro dia, estes foram os únicos docentes que se demonstram disponíveis para participar e me acolher, sendo também aqueles que manifestaram, nos seus discursos, uma tónica acentuada de estigmatização conforme mencionada na análise do contexto. Assim sendo, a ação “A conversar é que se aprende” quis dar resposta ao OG2 e respetivos OE, tendo por base um conjunto de conversas intencionais, bem como a organização de um grupo de discussão (DG). A presente ação iniciou-se em novembro de 2023 e prolongou-se até junho de 2024.

Tendo como base a ideia de que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transformação de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam significação de significado” (Freire, 1985, p.69), o conhecimento da realidade incluiu a observação das dinâmicas existentes dentro da sala de aula das turmas do 4º ano do JI/EB1Y e do JI/EB1Z, entre dezembro de 2023 e fevereiro de 2024. Esta oportunidade deveu-se ao apoio de um dos técnicos da ADL que me apresentou o corpo docente, levando-me a adotar uma postura inicial de observação participante que, mediante o desenvolvimento do projeto, se tornou progressivamente mais colaborativa.

Assim sendo, este processo de educação pelo diálogo (ou educação pela conversa) surgiu da construção de uma relação de confiança e partilha com os dois docentes, com o intuito de intervir

de forma co-construída junto das crianças, num constante exercício de reflexão e aprendizagens mútuas (Mendes, 2024). Fruto da permanência no contexto a partir de fevereiro, foram emergindo algumas necessidades às quais os docentes ainda não tinham conseguido dar resposta, pelo que a minha entrada foi percebida como uma mais-valia e recurso. Inclusive, a ação dos/as técnicos/as da ADL era reconhecida pelos/as docentes, devido à sua horizontalidade na relação com as crianças que, por consequência, permitia partilhas de vivências e problemas mais íntimos de forma mais espontânea. Desta forma, apesar de não fazer parte da equipa técnica da ADL, o facto do projeto estar a ser desenvolvido com o apoio e retaguarda dessa entidade, colocou-me numa posição de vantagem na relação com o corpo docente e com a escola enquanto instituição, pelas experiências prévias positivas entre as partes.

Deste modo, a tomada de consciência acerca da dificuldade em ir ao encontro das necessidades de um dos seus alunos, pela heterogeneidade e exigência da própria turma, a par do reconhecimento da importância do trabalho colaborativo para colmatar as mesmas, foi o mote para a ação. O diálogo aberto, sincero e transparente, foi o ponto de partida para uma maior receptividade à troca de opiniões, experiências e ideias por parte dos/as envolvidos/as neste contexto.

Importa aqui reconhecer as dificuldades da monodocência no 1.º ciclo de escolaridade, como um trabalho exigente face ao grupo de alunos/as muito heterogéneo (Bourdieu, 2021; Spivak, 2010), bem como o facto de o Professor Tomás expor as suas vulnerabilidades e dificuldades. Esta abertura foi percebida, por mim, como um ato de coragem, reconhecendo ao mesmo tempo que a autorreflexividade deveria ser a posição de um/a educador/a docente ao longo do seu percurso. Desta reflexão advém a importância dos grupos de supervisão e intervenção de professores, enquanto ferramenta para o trabalho colaborativo e diferenciação pedagógica, bem como para a análise das emoções do/a profissional que emergem das relações (Franco, 1999).

Um dos momentos-chave da ação 2, que reflete a participação do corpo docente no projeto, foi a partilha do professor Tomás no que concerne às necessidades individuais do Miguel (cf. pág.34). A complexidade da sua história de vida levou a que o Miguel partilhasse comigo, em momentos mais informais de recreio, o sentimento de que ninguém da família gostava dele por não o ajudarem a aprender e não o perceberem, como o próprio referiu. Tudo isto teve e está a ter um impacto no desenvolvimento psicossocial do Miguel. As qualidades das interações desenvolvidas

no seio do seu microssistema familiar afetam a sua autoestima, a sua estabilidade emocional e o autoconceito (Bronfenbrenner, 2005), que se manifesta em comportamentos não normativos pelas crenças interiorizadas sobre si (e.g., a ideia de que não era inteligente, de que ninguém gostava dele, de que nunca iria aprender porque é burro). Na escola, as suas manifestações comportamentais são muitas vezes marcadas por grande irritabilidade, tristeza e fechamento ao grupo de pares, isolando-se e desenvolvendo as suas brincadeiras de forma totalmente individual).

Consequência direta da relação de maior proximidade que foi sendo criada com o Miguel, o professor Tomás partilhou comigo que o aproveitamento escolar desta criança era muito baixo, devido ao facto de este não saber ler e, na componente escrita, saber escrever pouco mais do que o próprio nome. Estas preocupações transmitidas pelo professor fizeram-me querer compreender o que estava na génese do seu baixo sucesso educativo. De forma a aproximar-me da procura destas respostas, em momentos de conversas individuais intencionais no espaço de recreio (fora do ambiente "sala"), percebi que a forma que o Miguel encontrava de preencher um possível vazio que sentia era utilizando uma plataforma de jogos digital, o *Roblox*, como uma forma de escape. Contudo, e apesar de focar a sua atenção neste jogo, o Miguel deparava-se com o facto de não conseguir entender o que os amigos escreviam no *chat*, tendo sido este facto a força motriz para a aprendizagem da leitura.

Identificada esta necessidade e motivação do Miguel, por meio da observação decorrente da deambulação pelos espaços da escola, e acolhendo as minhas dúvidas e incertezas de que não dispunha de algumas técnicas, ferramentas e conhecimentos técnicos e científicos para a alfabetização, eu e o Miguel encontrámos de forma conjunta um espaço e estratégias mais informais para trabalhar esta questão: o recreio e um brinquedo do seu interesse. Devido à imersão no próprio contexto da escola, tornou-se visível o fascínio do Miguel pelo brinquedo *Pop-it*, apreciado pela sua componente sensorial, que lhe transmitia uma maior tranquilidade e relaxamento, bem como pela concretização de tarefas que se assemelhavam a um jogo.

Neste seguimento, no dia 22 de fevereiro, tomei a iniciativa de levar um brinquedo *Pop-it*, modificado para ter uma letra do abecedário em cada bolinha (Apêndice V, p.142) e, assim, introduzi-las na construção de palavras e nomes de forma divertida e apelativa. Depois de identificadas e aprendidas as diferentes letras, demos início à passagem para a componente

escrita cursiva construindo, ao ritmo do Miguel, a sua própria aprendizagem. A atuação, neste caso concreto, foi feita com base na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), teorizada por Vygotsky (Nogueira, 2001), que partiu de uma ponte entre os conhecimentos prévios do Miguel e o seu potencial de alcance realista. A partir dele, e com criatividade, tornámos este brinquedo num recurso técnico-pedagógico de alfabetização, valorizado não só pelo Miguel, como também pelo corpo docente e não docente, pela sua aplicabilidade em estratégias de ensino adequadas até a outras crianças, referindo a intenção de o passarem a utilizar.

Estes momentos com o Miguel foram acontecendo com regularidade semanal até maio, enquanto o percurso e respetivos avanços iam sendo devolvidos ao professor Tomás, explorados mais à frente no presente relatório no capítulo cinco da "Avaliação final do Projeto".

De forma diferente, a participação nas aulas do JI/EB1Z decorreu da vontade das crianças da turma do 4º ano. Estas crianças pediam para que eu estivesse presente, todas as sextas-feiras, nos momentos de Assembleia de Turma, com o objetivo de mostrarem como resolviam os seus conflitos e questões que se passavam ao longo da semana, maioritariamente, nos momentos de recreio. Para isto, o Professor Martim, que tinha integrado o corpo docente da escola no ano letivo de 2021/2022, adotou diversas estratégias que convocavam à participação dos vários elementos da turma, como por exemplo o "Diário de Turma", onde registavam as suas opiniões e vivências, completando as frases "Gostei de..." e "Não gostei de...", temas esses discutidos a cada sexta-feira e registados pelas próprias crianças no diário de turma.

De forma gradual, a minha presença nestes momentos de sala de aula foi sendo cada vez mais frequente, aumentando a partir de março de 2024. Com isto, comecei a refletir que a minha assiduidade nestes momentos se tornou importante, tanto para os/as alunos/as, uma vez que os pedidos para estar presente continuaram, estando subjacente ao pedido a vontade de aproximação, tanto como para o Professor Martim, que esperava sempre no fim, para poder discutir e refletir comigo o decorrer da semana que culminava naquela hora. Nas minhas ausências, por outras obrigações, o professor e o próprio grupo partilhavam que sentiam a minha falta, como se fosse sempre esperada a minha comparência.

Nesta lógica, afere-se a importância do lugar que a comunicação ocupa nas dinâmicas relacionais, assumindo que o diálogo é um espaço de construção da ciência "que tem de saber (conhecimento)

e sabor de gente (vivências)” (Mendes, 2024, p. 135). Assim, estes momentos no final da aula permitiram uma partilha democrática de um saber que se (re)constrói e cria no coletivo, gerando novas possibilidades de transformação do meio e dos sujeitos (Mendes, 2024).

O foco e génese destas Assembleias, passava por se discutir o que tinha corrido bem e menos bem durante a semana e como se poderiam contornar as fragilidades. A 4 de junho foi trazida para este espaço uma situação ocorrida no próprio dia, em tempo lúdico, entre o Daniel (morador do Bairro Y) e o André (não morador de HS) que culminou num desentendimento com maior violência verbal e física entre ambos. Nesse dia, foi solicitada a minha presença em sala de aula por parte do Daniel, devido ao facto de ter presenciado a situação e ser vista como alguém que poderia ajudar, de forma imparcial, na resolução do problema.

No decurso desta Assembleia, e em conformidade com os pressupostos que regiam a mesma, o professor Martim, sem interferir, deu espaço para que os dois envolvidos na situação explicassem o que tinha acontecido, referindo que os problemas discutidos envolviam sempre o Daniel. O momento que marcou um ponto de viragem nesta Assembleia, foi o facto de o André referir que o início do conflito tinha sido motivado pelo Daniel algo que, como observadora externa, identifiquei (sem me manifestar) que não correspondia à realidade. Isto espoletou no Daniel uma reação mais intempestiva, aumentando o tom de voz e ficando com uma postura corporal mais aberta, fazendo com que o Professor Martim interviesse nesta altura.

Interferindo neste momento, dirigiu-se ao André questionando-o, num tom de voz suave e calmo, se estaria a partilhar a veracidade dos acontecimentos, referindo que esta era a base para a resolução do conflito de ambos. Já dirigindo-se ao Daniel, e também devido à sua maior exaltação, justificada por um sentimento de injustiça partilhado pelo mesmo, a adoção de linguagem por parte do docente foi parcial e estigmatizante. Rapidamente, o Professor Martim e o Daniel entraram em conflito, numa troca de argumentos mais acesa, cuja relação de poder se fez sentir naquele momento: “Mas pensas que estás a falar para quem? Estás a falar com o teu professor, não estás a falar com gentalha do bairro como tu”.

No calor do momento, para além da turma ficar muito surpresa com esta afirmação, o Daniel atirou a garrafa de água de plástico para o chão e abandonou a aula, triste e revoltado, dizendo que “São sempre os miúdos do bairro que levam com tudo!”. Neste seguimento, optei por acompanhá-lo

até ao exterior, esperando que as emoções dele se acalmassem para depois ter um diálogo mais sereno, num momento mais oportuno. Num espaço e momento de múltiplas tensões e divisões, foi fundamental não ser confundida como uma “agente duplo” (Neves, 2008) tomando, por isso, a decisão de me manter em silêncio, sob pena de perder a relação e a confiança até aí construídas.

Em virtude deste discurso proferido pelo docente, e de acordo com Fernandes & Mata (2015, p.2):

Quando se trata de nomear indivíduos, grupos ou territórios vistos como problemáticos a linguagem parece carregada de armadilhas: cada termo que se escolhe para a nomeação é alvo de críticas, apontando-lhe o poder de criar a própria realidade ao designar de determinado modo. É assim com “os excluídos”, é assim com os “bairros degradados”; é assim com processos como “guetização” ou “relegação”; é assim ainda com expressões de forte carga simbólica utilizadas por autores de referência, como os “bairros de exílio” (Dubet e Lapeyronnie, 1992) ou os “condenados da cidade” dos “territórios de degrado” (Wacquant, 2001, 2006).

Segundo Bourdieu e Passeron (2008), e tendo em conta a diferenciação do valor social dos discursos do Professor Martim, do André e do Daniel, os autores convocam-nos a uma reflexão sobre a forma como o sistema educacional pode reproduzir desigualdades sociais. A teoria do capital social, cultural, económico e simbólico, é bem ilustrativa de como a posição social de um indivíduo influencia a sua capacidade de produzir e legitimar discursos. Os grupos dominantes tendem a impor as suas visões de mundo e a desvalorizar as experiências e saberes dos grupos marginalizados, aqui implícito na posição do docente e do André, por ser externo ao bairro.

Já mais calmo, conversei com o Daniel, explicando que, às vezes, quando estamos irritados, dizemos algumas que não queremos dizer, enquanto tentei reforçar que ele não era menos do que ninguém por viver no bairro, desconstruindo a ideia, não sendo determinista, de que os autores acima referidos nos trazem. No final da aula, e como era habitual, o Professor Martim esperou para conversar comigo sobre o sucedido, expondo primeiramente a sua perspetiva do assunto, percecionando, da minha parte, este momento como uma oportunidade de educação pelo diálogo/educação pela conversa (Mendes, 2024). “Eu sei que o Professor Martim está cansado, que esta reta final de ano letivo é trabalhosa e gerir as questões de conflito nos recreios. No

entanto, acho que a abordagem que teve, para mim, não foi a mais correta, até porque os/as meninos/as têm uma grande estima e consideração por si.”

Ouvindo a minha perspectiva, o Professor Martim afirmou “Tem razão, Catarina, foi uma reação intempestiva. Não queria dizer aquilo, saiu-me, sei que errei. Peço desculpa por qualquer coisa, agora vou de certeza para casa a refletir sobre o assunto”. Face ao que emergiu desta situação, foi essencial utilizar o diálogo como uma ferramenta de intervenção social que, segundo Mendes (2024), se assume como uma condição de encontro e libertação, na medida em que é formativa e transformativa de um saber que se quer crítico, dialógico e esperançoso. Estes espaços de encontro dialógico ocorreram nos caminhos entre a sala e o exterior da escola, fora de condicionalismos simbólicos como os gabinetes e salas de aula, permitindo uma maior autenticidade do discurso.

Em suma, a presente ação concretizou-se como sendo um espaço de construção do saber respondendo, desta forma, ao OG2 e respetivos OE. Ao longo da presente ação, foi ainda possível perceber nos discursos dos docentes o reconhecimento da existência do estigma associado às crianças moradoras de HS, comprometendo-se a tentar não acentuar e perpetuar lógicas de estigmatização e segregação.

## 5. AVALIAÇÃO FINAL DO PROJETO

A avaliação final do projeto apresenta-se como um momento de reflexão sobre o caminho percorrido e os resultados alcançados, onde é possível pôr em perspectiva todo o percurso do “Luz, câmara, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro”. Exige que se olhe para trás para perceber se foi possível alcançar a finalidade e os objetivos do projeto, bem como se as estratégias utilizadas foram adequadas, na abordagem dos problemas identificados. Trata-se também de uma oportunidade de pontuar aquilo que não foi feito, refletindo criticamente acerca do percurso realizado (Stufflebem & Shinkfield, 1987).

Não obstante, a avaliação do presente projeto não foi desenvolvida apenas no momento final do mesmo ou com base num paradigma tradicional de investigação que o estipula como uma última etapa, mas sim de forma contínua, no final de cada iniciativa e não isolada no tempo. Foram feitas devoluções constantes de todos os passos do projeto, designadamente: as apresentações em contexto da UC de Seminário junto das crianças; partilhas com os/as técnicos/as da ADL sobre o rumo do projeto; e conversas de corredor mais pontuais e/ou específicas com os professores. Nestes territórios, considerados de maior risco e vulnerabilidade, estas devoluções devem trazer consigo subjacente a importância da ética e sensibilidade nos projetos de EIS que apela à participação e envolvimento, valorizando os contributos de cada um/a. Como Fernandes (1997) descreve, esta postura é essencial, especialmente em territórios que estão marcados por um tecido social fragilizado e onde as ações podem facilmente ser percebidas como invasivas ou descontextualizadas, se não forem conduzidas com cuidado.

Santos (2006), refere ainda que o reconhecimento dos saberes produzidos por populações historicamente marginalizadas é central para que se possam superar dinâmicas de opressão e construir projetos verdadeiramente emancipatórios. As devoluções constantes das diferentes etapas e iniciativas do Projeto, como mencionadas, exemplificam esse compromisso assumido desde o primeiro dia de transparência, respeito, diálogo e corresponsabilidade.

Neste seguimento, este capítulo visa trazer as diferentes vozes das pessoas que, ao longo do tempo, se envolveram neste caminho coletivo de co construção de projeto. É um momento que se pretende que ultrapasse as barreiras daquilo que é vigente e hegemónico na conceção de

participação, indo para lá de uma abordagem de *expert*, trazendo-a para mais perto dos sujeitos (Monteiro, 2022). Requer, portanto, uma mudança de perspectiva, ouvindo e valorizando as vozes de margem, “vozes outras, de onde se pode fazer cidade, numa solidariedade coletiva e coletivizada” (Monteiro, 2022, p. 119).

Desde o primeiro dia que as pessoas me quiseram levar àquilo que sabem. Queriam falar-me dos seus sucessos e dos seus talentos, tirando a tónica da fragilidade dos contextos e dando um novo significado ao que simboliza viver na periferia. Deixei-me ir para onde me quiseram levar, no seu tempo e no seu ritmo, permitindo-me reinventar num tempo que não foi somente meu, mas sim um tempo coletivo.

O envolvimento profundo num projeto de EIS, como o que foi realizado e aqui explanado, traz consigo a construção de laços afetivos, a construção de conhecimentos mútuos e a experiência de transformações conjuntas. A imersão intensa, no entanto, gera uma complexidade intrínseca ao momento de encerrar o ciclo, que levanta algumas questões pertinentes e por vezes dilemáticas: “Quando termina o projeto?” e “Quando devemos sair do contexto?” ecoaram como um desafio para mim ao longo deste caminho.

O entendimento de que um projeto de EIS possui um início, mas não necessariamente um fim definitivo, é cada vez mais evidente nas discussões contemporâneas e à luz do paradigma emergente aqui preconizado. A ideia de que as relações estabelecidas e os processos de transformação social iniciados transcendem os limites temporais de um projeto específico, desafiam a conceção tradicional de avaliação (Stufflebem & Shinkfield, 1987).

Em virtude deste sistema complexo, foi fundamental reservar tempos de reflexão e introspeção, no sentido de conseguir perceber os avanços manifestos e latentes, os desafios e as aprendizagens obtidas ao longo do processo, bem como os recuos necessários para uma ação mais consciente, refletida e transformadora. É indubitavelmente fundamental adotar uma postura de aperfeiçoamento contínuo, dando sentido à experiência vivida. Só através do envolvimento genuíno no contexto foi possível construir um legado que ultrapassou a temporalidade académica do projeto, contribuindo para se começar a caminhar em direção à finalidade do mesmo, por forma a co construir um futuro mais justo e equitativo.

De acordo com Monteiro (2019),

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 de plano e do número de respostas estipuladas previamente como positivas. Ao contrário, um projeto alimenta-se de respostas críticas (p.69).

Assim sendo, um projeto de EIS deve almejar o sentido de mudança e de transformação, trazendo cada pessoa para o centro dos seus processos de ressignificação. Para que tal seja possível, a participação assume-se como um pilar fundamental que esteve presente no decorrer de todo o processo, trazendo as vozes dos sujeitos para primeiro plano. Desde o primeiro contacto com a realidade e com cada um/a dos/a protagonistas que a avaliação esteve presente, tornando-se num mecanismo para a própria reformulação reflexiva do projeto. Consequentemente, de forma a perceber se o projeto respondeu aos objetivos traçados, em que moldes assentou e qual o impacto na vida de quem o co construiu e na comunidade, foi realizada uma análise dos discursos e práticas, de acordo com as categorias e subcategorias definidas.

Uma primeira categoria, referente à “Participação ativa e comprometida no desenvolvimento das iniciativas do projeto por parte das crianças”, permitiu avaliar a concretização do OG1 e respetivos OE. Esta categoria foi analisada através da mobilização de estratégias, tais como: a expressão artística como forma de exteriorização de sentimentos, de reivindicação de direitos e de participação ativa; o diálogo como ferramenta de empoderamento dentro da comunidade escolar; e a criação de espaços de valorização individual e coletiva, onde lhes foram dadas condições de possibilidade para a participação.

A 21 de junho, da parte da tarde, eu, o Victor, o Tiago, o Boruto e a Lara reunimo-nos, numa sala do JI/EB1Y para prepararmos a exposição na ESE. No processo de tomada de decisão deste momento, cada um/a, e sem a interferência de uma pessoa adulta, através da capacidade de resolução de problemas, propôs colocar as suas potencialidades em prol do grupo. O Victor e o Boruto referiram: “Ó Lara, tu e o Tiago são tão bons a pintar! Podiam pintar o título, assim bonitinho”. Por outro lado, e no seguimento desta afirmação, a Lara e o Tiago sugerem “Enquanto nós fazemos isto lindo, vocês podem escrever um textinho para dizer. Vocês são um pouquinho melhores nisso”. Infere-se, destes pequenos momentos, uma maior autonomia, espírito de grupo,

tomadas de decisão negociadas e partilhas e consciência crítica, competências estas fundamentais que estão preconizados no perfil do/a aluno/a à saída da escolaridade obrigatória e que estas crianças conseguiram mobilizar.

A iniciativa da oficina de cartazes que foi concretizada a 17 e 19 de julho, consistiu em construir um mural que representou o percurso do desenvolvimento do projeto. A Lara, o Boruto, o Tiago e o Victor, de forma espontânea e autónoma, propuseram que se organizasse uma oficina de cartazes, referindo que esta podia ser uma maneira mais divertida de juntar diferentes pessoas àquilo que foi o seu percurso de projeto. Para isso, estabeleceram contactos com os/as seus/suas amigos/as, também eles/as participantes de algumas iniciativas do projeto, que anteriormente estavam mais reticentes em participar, convidando-os/as e abrindo espaço para a participação. Nestes dias, estas quatro crianças assumiram a liderança na dinamização desta iniciativa, passando a mensagem de que todos/as podem participar, de que o contributo de cada um/a é bonito e válido e de que é possível, juntos/as, construir caminhos e aprendizagens com valor e de uma forma criativa e lúdica.

Ainda no âmbito da ação 1, no pós exposição na ESE, regressei com o Boruto e a Lara de autocarro, enquanto o Victor, acompanhado pela mãe, fez o seu trajeto para a sua consulta de psicologia semanal. No trajeto de autocarro de volta para o bairro Y, com a Lara e o Boruto, a Lara disse “Ah, tanta gente que hoje nos veio ver!” e, rapidamente, o Boruto respondeu “Não nos vieram ver... viram-nos. Uau!”. A narrativa destas duas crianças é reveladora da concretização do OG1 e dos seus OE. A valorização do grupo, evidenciada no e pelo diálogo, reflete o impacto das ações realizadas, ao gerar reconhecimento individual e coletivo no contexto deste projeto, que se propagou até aos dias de hoje. A participação das crianças demonstrou um compromisso no desenvolvimento das iniciativas, colocando em evidência as suas competências ao nível da dinamização e participação ativa, valorização individual e coletiva.

No que concerne à categoria 2 “Perceção mais justa e inclusiva acerca das crianças por parte da comunidade educativa”, ela foi definida a partir do indicador de avaliação do OG2 e os respetivos OE. Um dos momentos contemplados na ação 1 que incide sobre a valorização dos discursos e iniciativas das crianças, bem como na mobilização das suas potencialidades para a planificação e dinamização de atividades no seio da comunidade escolar, foi a exposição na escola do Bairro W e o impacto da escolha deste local.

A 21 de junho, aquando da primeira inauguração da exposição “Nós! O tesouro do bairro”, foram, desde logo, denotadas algumas resistências por parte do corpo educativo da respetiva escola. Tendo os/as docentes e a restante equipa educativa sido convidados/as a visitar e discutir a exposição, importa referir que previamente não foi acautelado um espaço de discussão efetiva após a inauguração, traduzindo-se numa indisponibilidade de tempo para estar, ficar, ver e escutar de forma tranquila. A par disso, destacaram-se comentários e reações como “enfim...” (Professor Tomás) e “(falando baixinho e entre dentes) se fosse para falar sobre isto nem montavam a exposição (acenando que “não” com a cabeça)” (Diretora da escola). Todas estas resistências e constrangimentos levaram-me a refletir sobre a necessidade de ter havido uma contextualização mais aprofundada acerca do trabalho desenvolvido com este grupo base de crianças co construtoras do projeto junto da escola. Num cenário ideal, esta poderia ter permitido uma maior familiarização com o tema e, conseqüentemente, uma maior recetividade. Por outro lado, um fator que pesou na celeridade do processo, foi a perceção deste momento como uma janela de oportunidade, visto ter sido proposta e realizada na última semana de aulas.

Não obstante, a realização da exposição na escola do Bairro W demonstrou ter tido impacto a médio/longo prazo, inclusive além da temporalidade do projeto, quer nas crianças protagonistas como na comunidade escolar. No dia 29 de outubro de 2024, no âmbito das celebrações de *Halloween*, o grupo de psicólogas da escola em questão foi abordando pelos corredores o facto de terem de substituir a exposição fotográfica por decorações alusivas à data. No entanto, quando estas se preparavam para reocupar o espaço, rapidamente o Boruto, a Lara, o Tiago e o Victor ofereceram resistência, não permitindo que isso acontecesse, referindo “Se querem pôr as coisas de *Halloween*, metam no vidro ou então colem os fantasmas e os morcegos, sei lá, noutra lado. A nossa exposição não vai sair!” (Apêndice AD, p.158). Quando as profissionais partilharam comigo o sucedido, no dia 4 de novembro de 2024, trouxeram reflexões muito pertinentes, nomeadamente acerca da identidade simbólica que o grupo tinha construído em torno da exposição e do sentimento de pertença que a mesma tinha alimentado (Apêndice AC, p.157). Neste seguimento, as psicólogas e a assistente social referiram ainda uma maior facilidade de integração destas quatro crianças, tanto na escola como na nova turma, atribuindo à exposição este carácter facilitador do processo, para além de outros fatores externos que também poderão ter contribuído para que isto acontecesse (como, por exemplo, o facto de terem irmãos/ãs a frequentar a mesma escola).

Toda esta luta e resistência para manterem a exposição deu frutos. Até à data de escrita do relatório, a mesma permanece no local onde foi inaugurada, invicta e com a certeza de que tão cedo não será removida. De facto, a escola enquanto instituição tradicional exerce uma relação de poder hierárquico sobre as crianças, criando abertura/ espaço para sobrepor a sua voz, pelo que poderiam ter facilmente levado a cabo a retirada da exposição. Estarão as prioridades escolares, inicialmente carregadas de perceções negativas acerca do território e das pessoas que o compõem (cf. pág. 10), a alinhar-se para responder às reais necessidades das crianças? Estará a escola a dar alguns passos para conhecer, aproximar-se e compreender os/as seus/suas alunos/as através das suas histórias de vida?

Recuperando o referido anteriormente, o impacto da exposição “Nós! O tesouro do bairro” ganhou um novo sentido a 6 de novembro de 2024. Com a entrada de um novo ano letivo (2024/2025), uma das psicólogas da escola do Bairro W contactou-me para marcarmos um momento com o corpo não docente (psicólogas, assistente social e diretora da escola) para refletirmos e debatermos com mais calma a exposição no seu todo, o trabalho desenvolvido com este grupo de crianças, bem como transmitir as reflexões e perceções que resultaram deste percurso. No fundo, foi um momento de devolução do projeto à escola para este poder ser objeto de análise, colmatando o que não foi possível fazer no dia da inauguração. Durante este momento, foram várias as reflexões, devoluções e evidências que foram emergindo no discurso destas profissionais, estando muito presente o facto de sentirem verdadeiramente uma questão identitária deste grupo face à sua exposição. Para além disto, as profissionais referiram a importância de se trazer estes temas para a discussão, mencionando que também denotavam a presença deste estigma em grande parte do corpo docente, a par de uma necessidade de valorização da voz das crianças, mas nunca pensaram antes em formas de o abordar resgatando os talentos das mesmas.

Manter a exposição para lá da vontade das crianças, trouxe consigo subjacente a necessidade da comunidade educativa se aproximar dos/as alunos/as e das famílias. Terão, assim, compreendido que ouvir as crianças e envolvê-las é também motivá-las?

Assim, questionaram se poderiam utilizar a exposição como uma ferramenta pedagógica de forma a trabalharem não só com o corpo docente na consciencialização e desconstrução deste estigma, como também para trabalharem com as crianças em contexto de sala de aula as

diferentes emoções e sentimentos, numa abordagem mais humana, próxima e de valorização do trabalho do grupo. Chegando ao fim desta reunião, as profissionais manifestaram ainda o interesse em que a Lara, o Boruto, o Tiago e o Victor fizessem uma nova apresentação da exposição para o corpo docente, uma vez que o mesmo, no presente ano letivo, é quase todo novo, questionando se podiam ainda contar com a minha ajuda e orientação. Referiram que poderia ser importante para os/as professores/as terem a visão de uma profissional que trabalhou em proximidade com as crianças durante este percurso, podendo, inclusive, trazer alguns contributos de reflexões que fizemos em conjunto.

Ainda relativamente à ação 1, parece-me pertinente refletir acerca do intervalo de tempo entre iniciativas, devido a mudanças repentinas que ocorreram no contexto e que, por consequência, representaram um momento desafiante a nível pessoal e de desenvolvimento do Projeto. No dia 9 de maio de 2024, o DC deixou de fazer parte da equipa da ADL, sem aviso ou preparação prévia para esse momento, não acautelando a sua saída às crianças, nem a todos/as os/as envolvidos/as na sua dinâmica quotidiana. Este momento, levou as crianças a partilharem um sentimento de abandono por parte do DC, bem como de incerteza em relação a outros vínculos estabelecidos, tal como o meu e o delas, o nosso. O impacto desta saída abrupta foi tal que alterou não só as dinâmicas relacionais (levando, num período inicial, a que as crianças adotassem uma postura de maior fechamento em relação a outros/as adultos/as), como também nas dinâmicas de recreio, tendo o grupo alargado deixado de lado o jogar à bola e outras brincadeiras, para se sentarem em círculo e, diariamente, partilharem com os pares e comigo os sentimentos pelos quais estavam a ser invadidos que advieram desta mudança e sobre outros assuntos pessoais que surgiram à medida que as próprias relações se foram ressignificando (Apêndice X, p.145).

A nível pessoal, foi bastante difícil gerir esta saída e as consequências que a mesma trouxe, uma vez que ao mesmo tempo que perdi também eu uma figura de referência que me abriu as portas do Bairro Y, me deu a conhecer a muitos/as moradores/as e me permitiu e ajudou a construir a relação que tenho com as crianças hoje em dia, também senti que perdi um companheiro e um apoio enorme, questionando-me inclusive se conseguiria manter a força que tinha para dar continuidade ao Projeto sem o seu apoio constante.

Até então, tanto o grupo alargado de crianças como o grupo de co construtores/as do projeto nunca se tinham permitido ser assim tão vulneráveis. Talvez esta tenha sido uma altura onde foi

sentida uma maior necessidade de terem alguém que ocupasse um novo lugar de figura de referência, como era o DC para eles/as, de terem alguém que pudesse validar e compreender os seus sentimentos por estar em pé de igualdade, bem como de perceberem se também eu os/as iria abandonar. No dia 6 de junho de 2024, um dos técnicos da ADL dirigiu-se ao JI/EB1Y para apresentar uma nova DC às crianças e a reação destes/as não se fez tardar. A resistência em aceitar que o DC tinha realmente ido embora e que havia alguém novo para ocupar o seu lugar só lhes permitiu fazer uma questão: “Se ela está aqui isso significa que tu te vais embora? Não nos vais abandonar também, pois não, Catarina?”.

Apesar deste constrangimento, a relação que ressignifiquei com estas crianças, a partir desse dia, tornou-se ainda mais forte e traduziu-se num ponto de viragem e de envolvimento. Após fazerem o luto desta figura, que lhes disse que ia embora porque ia mudar de país, mas, mesmo assim, continuavam a cruzar-se no bairro diariamente, a Lara, o Victor, o Tiago, o Miguel e o Boruto foram buscar forças para continuarem o Projeto com ainda mais garra do que anteriormente.

Importa referir que o percurso de vida destas cinco crianças, como explanado no quadro do Apêndice F (p.104), foi marcado por vários abandonos das suas figuras de referência e de vinculação: a Lara porque tem o pai preso; o Boruto porque também tem o pai preso e os progenitores estão divorciados; O Tiago porque tem os progenitores separados e vive uma dinâmica familiar muito diferente da dos irmãos; o Victor porque se vê forçado a abandonar o seu país de origem para fugir à sua figura de vinculação masculina por ele e a mãe serem vítimas de VD; e o Miguel porque tem o pai preso e porque ele e a mãe foram vítimas de VD.

Relativamente à terceira categoria, que diz respeito a “Práticas educativas”, a mesma possibilita a avaliação da ação 2. O Professor Martim, depois das conversas e da situação de maior tensão referida no capítulo anterior, pediu desculpa ao Daniel, reconhecendo que, por vezes, pode não falar da forma mais correta, referindo “toda a gente comete erros”. No entanto, não foi somente feito um pedido de desculpa individual à criança, foi feito um pedido de desculpas coletivo à turma caso algum/a menino/a tivesse ficado magoado/a com as palavras que o docente proferiu. Este pedido de desculpas evidenciou uma mudança significativa no discurso e nas práticas pedagógicas, reconhecendo nesta fase o impacto das suas atitudes sobre as crianças. O professor Martim protagonizou, assim, um exemplo prático do que Hargreaves (2001) descreve como geografias emocionais na educação e a capacidade de os docentes compreenderem e

valorizarem as experiências emocionais das crianças. O impacto destas práticas é também corroborado por Booth e Ainscow (2011), que defendem que a inclusão educativa não se limita a estratégias formais, mas requer a criação de uma cultura de respeito, empatia e reconhecimento mútuo.

Similarmente, o Professor Tomás reconheceu e refletiu comigo e com o resto do corpo docente e não docente sobre a necessidade de existirem ferramentas pedagógicas diferenciadas e adequadas. Verbalizou também que este instrumento (o brinquedo *pop-it*), no futuro, poderá ser importante para a continuidade e incentivo à aprendizagem do Miguel, assumindo a responsabilidade de dar seguimento a este trabalho em momentos mais individualizados com a criança em questão, passando esta ferramenta à professora de apoio. Este ato, sustentado por práticas dialógicas, reflete o compromisso com a mudança sugerido por Pacheco (2024), mudanças sustentáveis, que surgem quando todos/as os/as envolvidos/as se tornam parte do processo.

Na sequência deste pensamento, torna-se premente refletir e regressar à ideia do desenvolvimento de um grupo de discussão, como mencionado, vagamente, na ação 2. Realizado no dia 8 de julho, na ADL, procurou instigar os/as docentes a refletirem sobre o papel da escola, enquanto entravam em lugares próximos das realidades das crianças. Inicialmente, este grupo seria destinado exclusivamente aos/às docentes, em concreto, ao Professor Tomás e ao Professor Martim, visando colocar os professores a discutirem entre si práticas educativas; e que eu, enquanto educadora, pudesse (re)descobrir a minha própria prática, numa lógica de avaliação contínua, estabelecendo uma ponte entre dois agentes educativos (as crianças e os professores).

Paralelamente, os discursos de algumas famílias, numa fase anterior do desenvolvimento do projeto, não tinham deixado margem para dúvidas: referindo que já tinham tentado tocar nas questões do estigma em reuniões da escola, especialmente no que diz respeito às aspirações associadas a estas crianças, era-lhes sempre negado o direito à palavra, mencionado que os/as docentes afirmavam “Isto não é o tema da reunião!”.

Imersa no contexto e na relação com as pessoas e embebida nas várias “conversas de passadeira” que foram tidas com os/as cuidadores/as das crianças, este grupo de discussão afigurou-se, rapidamente, aos meus olhos, num espaço, numa potencialidade e numa

oportunidade para colocar em diálogo diferentes agentes educativos: as famílias e os docentes. Percecionado como um lugar de troca, um espaço seguro para o diálogo e para a reflexão, onde os professores podiam expor os seus receios na sua atuação, colocaria em questão, mais tarde, se não teria eu contribuído para desvirtuar o seu propósito.

Com o afastamento necessário para a reflexão crítica, e pontuando as fragilidades do desenvolvimento do projeto, consigo perceber as nuances que poderiam advir desta minha decisão. Havia uma clara vontade de unir e pôr em diálogo as duas partes, no entanto, este tempo pode não ter sido o ideal, uma vez que, na verdade, era premente perceber, de antemão, a história desta relação e as camadas que lhes estavam subjacentes, bem como compreender mais aprofundadamente a forma como as famílias se posicionavam em relação à escola. Por isso, questiono se, ao contrário do pretendido, este momento foi percecionado como um inibidor da participação, um momento gerador de tensões e ainda um ato de denúncia pública.

Poderá, esta minha necessidade de trazer as pessoas para o centro das conversas que lhes dizem respeito, ter sido um processo transferencial? Terá o meu cansaço interferido com o meu estado físico e emocional? Como se trazem zonas de invisibilidade para o palco, transformando discursos sem os branquear?

Não obstante, o grupo de discussão avançou com a presença dos dois docentes, de duas mães e uma técnica da ADL. No decorrer da conversa, marcada por algumas hesitações iniciais, as diferentes partes foram ouvidas, sendo-lhes dado espaço para partilharem as suas perceções, algumas inquietações e servindo ainda como um espaço de troca pedagógica.

Num balanço final deste momento coletivo, o Professor Martim dirigiu-se a mim, dizendo "Se calhar, é melhor não mostrares isto à diretora, ela vai ficar triste. Mas eu saio daqui a pensar e mais ciente daquilo que eles sentem e muitas vezes não mostram", enquanto uma das mães referia "Finalmente pudemos falar sobre isto!". Por outro lado, apesar destes receios iniciais, e de assumir que as coisas podiam ter levado um rumo diferente, o balanço deste grupo de discussão foi bastante positivo, levando-me a ser convidada, pelo corpo docente e não docente do AE, a devolver o projeto "Luz, cor, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro", assumindo-se como objeto de análise e reflexão coletiva. Poderá este ter sido o início de um caminho para a mudança de discursos e de representações?

## **PENSAR NO BAIRRO É PENSAR NA CIDADE: UMA (DES)REFLEXÃO**

Viver a EIS é comprometermo-nos, diariamente, com a premissa de tornar o mundo num lugar melhor e de sustentar a intervenção com base no comprometimento, no respeito, na esperança e na horizontalidade.

Com o desenvolvimento do projeto “Luz, cor, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro”, percebeu-se que o sentido da EIS neste contexto teve por base as relações concretas que foram estabelecidas bem como um grande respeito pela historicidade e bagagem social destes territórios (Silva, 2024). Desenvolver este Projeto exigiu uma dedicação profunda, uma abertura para ser, estar e aprender, a par de uma imersão genuína, a fim de compreender as perspetivas e as experiências dos/as vários/as atores sociais nos diferentes contextos, quer nas escolas referidas ao longo do presente relatório, quer no contexto familiar, como também nos bairros e na equipa de RRMD.

A subjetividade, longe de ser um obstáculo à análise científica, foi fundamental para a compreensão da ação social, ao interpretar as ações e as falas dos/as vários/as atores/atrizes do teatro social. Só assim foi possível construir relações sólidas de confiança com as pessoas, bem como co construir conhecimento útil e participado através da metodologia de IAP (Timóteo, 2010). Conhecendo e dando-me a conhecer, foi ainda possível desenvolver uma compreensão mais aprofundada e rica das diferentes (e, ao mesmo tempo, tão iguais) realidades sociais destes territórios (Silva, 2024).

Tendo por base uma perspetiva Weberiana, o bairro é compreendido como uma construção social, resultante de processos históricos e dinâmicas sociais mais amplas. A intervenção social, neste contexto, procurou desvendar e problematizar as desigualdades e as formas de dominação que se manifestam nestes espaços, relacionando-as com as dinâmicas urbanas mais gerais. Aqui, foi possível cimentar a ideia de que a educação transcende a mera transmissão de conhecimentos, sendo antes entendida enquanto um processo de formação de sujeitos críticos que atuam sobre as suas realidades (Silva, 2024).

Desenvolver o Projeto num contexto que geralmente é olhado como o epicentro da criminalidade, da delinquência e da perigosidade dentro da cidade concretizou-se, para mim, num exercício de ativismo constante, resgatando e partilhando com todos/as aqueles/as com quem me ia cruzando o que de melhor há nestes territórios: as suas pessoas. As crianças, com a sua ingenuidade bonita de ver o mundo, trazem consigo também uma bagagem, muitas vezes pesada, mas com uma visão crítica acerca daquilo que as rodeia porque, como referia o Victor, “apesar de tudo, a vida é bonita”; os/as adultos/as mais velhos/as, ao longo do tempo, foram tentando agarrar-se à ideia de que, um dia, pudessem ser vistos/as com outros olhos – eles/as e os seus territórios; e os/as técnicos/as que intervêm nestes lugares, ainda que cansados/as e um pouco desacreditados/as na mudança, tentam dar o seu melhor diariamente.

De uma forma clara, o projeto revelou a necessidade de se garantir o acesso a uma educação de qualidade para todos/as, ultrapassando as barreiras sociais, culturais e demográficas. Através da EIS e da metodologia de IAP, criaram-se condições de possibilidade e de valorização das experiências educativas fora da escola, como é exemplo a ação 1, que complementaram e enriqueceram os processos de aprendizagem das crianças (referido pelas próprias e pelo corpo não docente da Escola do Bairro W), bem como dos/as próprios/as professores/as e técnicos/as alocados nestas escolas. Para o efeito, foi necessário promover espaços seguros de partilha e troca de experiências/diferentes visões, de diálogo horizontal e escuta ativa, que fortaleceram os laços comunitários e transmitiram conhecimentos numa lógica bidirecional, como preconizado por Freire (2018).

Ao basear a sua ação em lógicas de implicação mútua, o Projeto “Luz, cor, amor, ação: navegando pelos tesouros das vozes do bairro” procurou sempre respeitar a metodologia pela qual se regeu desde o primeiro dia: a IAP. Tal como refere Lima (2003)

“um paradigma diferente do predominante poderá ter uma perspetiva teórica descentralizada (heterotópica), um ângulo de visão cujo vértice se localiza nos interesses das periferias, e produzir com os atores locais o conhecimento necessário para colaborarem nas mudanças das próprias vidas em clima de solidariedade social” (p.310).

Escrever uma conclusão de algo que ainda não está concluído, ou fazer uma alusão ao que foi co-construído até à data de escrita do presente relatório, tem sido um dilema. Se, por um lado, exige

tecer-se algumas considerações finais sobre o desenvolvimento do Projeto, na prática, o projeto não só continua como também se expandiu no número de crianças e alcançou outros/as atores daquela realidade social, tal como uma pedra que cai num charco de água e as suas ondas se propagam sem fim. Ainda em tempo de desenvolvimento do projeto, em meados de maio de 2024, tive a oportunidade de começar a trabalhar, ainda que pontualmente, com a equipa de RRMD e, mais tarde, em outubro de 2024, assumi a coordenação de um centro comunitário no Bairro X.

O trabalho que tinha sido começado com cinco crianças – a Lara, o Tiago, o Victor, o Boruto e o Miguel – ganhou hoje uma nova forma, ainda mais coletiva e participada, com cerca de 30 crianças e com a comunidade. Num trabalho de articulação que envolve os/as técnicos/as de instituições locais, as escolas, os/as utilizadores/as da resposta de RRMD, adultos/as mais velhos moradores/as do bairro X em situação de isolamento social, a AM do Bairro X, entre outros, é possível continuar a traçar-se um caminho de amorosidade, esperança, luta, resistência, prevenção e mobilização coletiva.

De acordo com Montero (2004), a participação comunitária traz diversos benefícios para as pessoas, tais como: o aumento da responsabilidade social; o compromisso; momentos de socialização; o trabalho em equipa e em rede; a mobilização para diferentes ações; potencia a solidariedade; e o aumento da autoestima, permitindo que os sujeitos coloquem estas características ao serviço dos outros e de uma melhoria coletiva.

Exemplo da mobilização coletiva e de um aprofundamento das relações com (e entre) a comunidade, foi o magusto que realizámos no Centro Comunitário a 15 de novembro de 2024. Mantendo a tradição de assar as castanhas ao ar livre, em plena rua e no meio do Bairro X, as crianças expressavam-se livremente através de danças e brincadeiras acompanhadas de uma música de fundo que ecoava pela coluna, enquanto a Dona Luísa, uma moradora mais velha deste bairro, tratava do fogareiro. Ao avistar uma pessoa conhecida que passava pelo bairro (o Sr. E, utilizador da resposta de RRMD, cumprimentei-o, como sempre, e perguntei se queria castanhas e um copo de sumo. Respondendo afirmativamente, questionei as crianças e jovens presentes sobre quem se oferecia para preparar um cartucho de castanhas para o Sr. E e para lhe dar um copo de sumo. Organizando-se rapidamente, fizeram chegar as castanhas ao Sr. E que ficou a conversar um pouco connosco, a ouvir música e a conviver. Sem dar conta, e de forma autónoma

e inclusiva, as crianças prontificaram-se em convidar e oferecer castanhas e sumo a todos/as os/as consumidores/as que passavam pelo bairro, bem como aos/às donos/as das lojas do bairro e à AM.

Foi um momento de troca comunitária muito importante, evidenciando a capacidade das crianças em se mobilizarem e reconhecerem as diferentes pessoas que constroem o bairro diariamente. Para além disso, um dos consumidores que por ali passava, ao perceber que tínhamos poucas acendalhas para a quantidade de castanhas que estávamos a assar, rapidamente se prontificou para nos ajudar a arranjar mais, mobilizando as pessoas que estavam na loja do bairro que também decidiram oferecer-nos os copos para colocar o sumo. Os/As cuidadores/as de algumas crianças e a AM deram-nos material para fazermos “um magusto a sério, mesmo tradicional e com um bom ar de bairro” (como referido pelo presidente da AM do Bairro X) e, ficando mais escuro e, conseqüentemente, a zona onde estávamos a ficar mais iluminada, alguns/mas moradores/as tiravam fotografias da janela e dançavam ao ritmo da música que se fazia ouvir pelo bairro.

Mais do que uma festividade tradicional, este foi um espaço de acolhimento, de troca e de respeito pelo outro, no qual a interação entre diversos membros da comunidade se fortaleceu, criando laços e promovendo um ambiente inclusivo. Este pequeno exemplo revela o potencial transformador da convivência comunitária, onde pequenas ações podem contribuir para que se comece a caminhar em direção a uma sociedade mais justa e coesa.

Desde o primeiro dia, e até à data de escrita deste relatório, que também eu me reconheci num processo de co construção de conhecimento e, sobretudo, de autoconhecimento (Santos, 1999). Para além do relatório ser sobre os cinco incríveis pequenos/grandes tesouros do bairro, sobre os/as professores/as, sobre a RRMD, sobre a ADL e sobre as outras pessoas é, também, sobre como me fiz educadora com as pessoas (as minhas pessoas). Descobri-me numa forma de ser muito leve, apaixonei-me pelas pessoas e, conseqüentemente, estas fizeram com que eu me apaixonasse pelos seus lugares. Aprendi que é bom levar a vida a rir, a sorrir e a brincar e que o lúdico é também ele uma ferramenta potente de aprendizagem e transformação. Aprendi a respeitar o meu tempo, o meu cansaço, as minhas emoções e as minhas conquistas e a encontrar um ponto de equilíbrio entre o tempo académico, o tempo das pessoas e o tempo do contexto.

Apreendi que tenho mais de abril em mim do que julgava e que ninguém, nenhuma criança, deve ficar para trás por causa do seu código postal.

Durante o meu tempo de permanência no contexto, questionei-me várias vezes sobre o que é que me atraía tanto para aquele lugar, para aquelas pessoas, quase como algo magnético. Por muito cansaço que tivesse, havia sempre algo que não me deixava baixar os braços e que me dava vontade para continuar e percebi que há coisas que não se explicam. Simplesmente, sentem-se e a magia deste contexto é uma delas.

Como referiu a Professora Doutora Deolinda Araújo na apresentação do livro “Contra-Manual de Investigação Ação Participativa”, “nem sempre estamos nas melhores condições para sermos largados”. Acredito piamente que ser silenciada me deu voz, um propósito, a força e a motivação para trazer estas crianças para o lugar onde sempre deveriam estar: no centro. Em conversas e orientações tutoriais com a Professora Doutora Ana Bertão pensávamos, juntas, até que ponto é que sentia que, estando neste contexto com estas crianças, estaria a curar também a minha criança interior. Hoje, ainda não sei se consigo responder a esta questão, mas certamente a Catarina de 9/10 anos iria agradecer por ter alguém que não tivesse medo da proximidade e, sobretudo, de ter alguém que acreditasse na força e no valor das mensagens que tinha para passar.

As crianças, generosamente, abriram-me as portas dos seus bairros, das suas casas e dos seus lugares. Deram-me a conhecer os espaços, os seus lugares favoritos, os lugares que lhes causavam algum medo e os sonhos que tinham (e têm) para os seus territórios. Apresentaram-me às famílias e, até à data de escrita do relatório, continuamos a manter contacto, como a Lara dizia “agora temos mais uma coisa que não nos desliga”. Chamam-me para os seus lugares e não permitem que a porta que me abriram no dia 23 de outubro de 2023 algum dia se feche. Mobilizam-se para assegurarem que continuo nos bairros, e falam com as pessoas responsáveis para isso acontecer, referindo que “Se não fosse a Catarina, nós andávamos por aí a desgraçar a nossa vida!”.

Seria impossível finalizar este relatório de projeto sem mencionar os direitos das crianças que sistematicamente continuamos a não respeitar, com a falsa ideia de que, pela sua idade, não são capazes de participar. O presente projeto tem o dever ético de revelar à comunidade em geral, e à

científica em específico, estes atropelos constantes e permanentes que se verificaram e, ao longo do tempo, se foram naturalizando. De acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças, esta prevê que o direito à participação seja garantido às crianças como forma e oportunidade de expressarem as suas perspetivas e de estas serem escutadas e tidas em conta.

“É necessário sublinhar que criar apenas situações formais para as escolhas das crianças pode dar a falsa perceção de que estão a participar, quando, na verdade, elas têm poucas oportunidades e apoio para expressar os seus pontos de vista (Bae, 2009). Os direitos à participação requerem que as crianças sejam vistas como cidadãos/cidadãs, como atores sociais, como pessoas capazes, com agência, por adultos atentos que estabelecem relações responsivas e calorosas e cuja intencionalidade educativa prevê processos coconstruídos de tomada de decisão”. (Barros et al., 2024, p. 127)

A Lara, o Victor, o Tiago, o Boruto e o Miguel não tinham oportunidade de escolher. Não eram dadas e criadas condições de participação e de possibilidade/equidade, para que eles/a tivessem espaço de explorar as suas potencialidades. Este Projeto proporcionou-lhes a oportunidade de realizarem escolhas conscientes, bem como de tomarem decisões sobre todos os passos que deram, consciencializando todos/as os/as que estão à volta de que as crianças são capazes de escolher e escolher bem.

Em suma, queria deixar uma reflexão e uma pergunta que pode servir de mote para quem desenvolve projeto nestes territórios e para os/as profissionais que lá trabalham. A cidade é, por si só, um ambiente educativo, ainda que por vezes seja inacessível a algumas pessoas. A falta de consideração pelas necessidades das pessoas que nela habitam e que a constroem diariamente nas suas ruas, pode apresentar-se como uma forma de tornar o Direito à cidade cada vez mais seletivo em determinados territórios. O planeamento urbano, tende a tornar as crianças cada vez mais dependentes dos adultos, contrariando a ideia de autonomia, liberdade e emancipação das mesmas, concretizando-se num exercício de segregação espacial cada vez mais acentuado (Rodrigues, 1999). Se o Direito à cidade pertence a quem nela habita, porque continua esta a ser uma “zona de não ser”? (Fanon, 2008).

## REFERÊNCIAS

- Agamben, G. (2004). *O estado de exceção*. Boitempo Editorial.
- Arrais, R. (2012). As identidades da cidade. In R. Arrais, R. Rocha & H. Viana (Orgs.), *Cidade e diversidade: Itinerários para a produção de materiais didáticos em história*, 17–69. Editora da UFRN.
- Augusto, N. (1998, abril). *Habitação social – da intenção de inserção à ampliação da exclusão*, Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Portugal. [Augusto.PDF \(aps.pt\)](#).
- Barbosa, I. (2024). Investigar com cabeça, tronco e membros: possibilidades das abordagens participativas. In H. Monteiro, I. Timóteo & A. Bravo (Orgs.), *Contra manual de investigação ação participativa*, 159–165. Alphabook.
- Barros, S., Pessanha, M. & Guimarães, C. (2024). Participação das crianças: dos direitos às práticas. In H. Monteiro, I. Timóteo & A. Bravo (Orgs.), *Contra-manual de investigação ação participativa*, 133–145. Alphabook.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade*. Editora Vozes.
- Bloch, S., & Aveline, M. (1999). Psicoterapia de grupo. In S. Bloch (Coord.), *Uma introdução às psicoterapias*, 101–129. Climepsi.
- Blumer, H. (1980). *Interacionismo Simbólico: Perspectiva e Método*. Zahar Editores.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e participação nas escolas*. Centre for Studies on Inclusive Education. [index-para-a-inclusao.pdf](#).

- Borja-Santos, C. (2004). Abordagem centrada na pessoa – relação terapêutica e processo de mudança. *PsiLOGOS – Revista do serviço de psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, 1(2), 18–23. [Abordagem Centrada na Pessoa – Relac\\_ão Terape^utica e Processo de Mudanc\\_a | Psilogos \(rcaap.pt\)](http://rcaap.pt/Psilogos).
- Boutinet, J. P. (1990). *Antropologia do projecto*. Instituto Piaget.
- Bourdieu, P. (2021). *O poder simbólico* (2ª ed.). Edições 70.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Editora Vozes.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. SAGE.
- Bowlby, J. (2023). *Uma base segura – aplicações clínicas da teoria do apego*. Artmed Editora.
- Cabecinhas, R. (2015). Estereótipos sociais, processos cognitivos e normas sociais. In M. C. Silva & J. M. Sobral (Orgs.), *Etnicidade Nacionalismo e Racismo – Migrações minorias étnicas e contextos escolares*. Edições Afrontamento.
- Capul, M. & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social*. Porto Editora.
- Caride, J. A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía*, (321), 48–51. [.PDF\) Las identidades de la Educación Social | José Antonio Caride – Academia.edu](https://www.academia.edu/11111111/Las_identidades_de_la_Educacion_Social).
- Carvalho, A. D., & Baptista, I. (2004). *Educação Social: fundamentos e estratégias*. Porto Editora.
- Cembranos, F., Montesinos, D., & Bustelo, M. (2001). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica* (8ª ed.). Editorial Popular.
- Costa, A. F. da (2008). *Sociedade de bairro: Dinâmicas sociais da identidade cultural* (2ª ed.). Celta Editora. [SBairro.vp](http://sbairro.vp).

- Coutinho, P. C. (2023). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática* (2ªed). Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479. [PDF scan to USB stick \(uminho.pt\)](#).
- Direção-Geral de Educação. (2024). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. [TEIP | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#).
- Domus Social. (2024). *Dados sobre os bairros de habitação social*. [Bairros Lista | Domus Social](#).
- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto Editora.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fanon, N. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFA.
- Fernandes, E. (2002). O associativismo no tempo da globalização: Voluntariado e cidadania democrática. *Intervenção Social*, 25/26, 101-125. <http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/4166>.
- Fernandes, L. (1997). *Actores e territórios psicotrópicos: etnografia das drogas numa periferia urbana* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. [Repositório Aberto da Universidade do Porto: Actores e territórios psicotrópicos: etnografia das drogas numa periferia urbana](#).
- Fernandes, L., & Mata, S. (2015). Viver nas “periferias desqualificadas”: Do que diz a literatura às perceções de interventores comunitários. *Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, (16).
- 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 de Mestrado,

Escola Superior de Educação – P. PORTO]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. [Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto: Eu, o bairro, nós e voz](#).

Fetterman, D. (1998). *Ethnography: step by step*. SAGE Publications. [Ethnography, step by step \(2nd edition\), by David M. Fetterman, Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. – ScienceDirect](#).

Franco, V. (1999). Formação possível para uma profissão impossível (O professor e a sua formação psicológica). In A. Bertão, M. S. Ferreira & M. R. dos Santos (Orgs.), *Pensar a escola sob os olhares da Psicologia* (pp. 70–80). Edições Afrontamento.

Freire, P. (1985). *Extensão ou Comunicação?* (8ª ed.). Paz e Terra.

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

Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento.

Freire, P. (2022). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.

Garbarini, J. (1997). *Relation d'aide et travail social*. ESF.

Giroux, H. A. (1997). Professores como intelectuais transformadores. In H. A. Giroux (Ed.), *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, (pp. 157–164). Artes Médicas. [Vista do GIROUX, Henry A. \(uem.br\)](#).

Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books. [9780241548011-sample.pdf](#)

Gonçalves, A. & Pinto, T. (2001). Os bairros sociais vistos por si mesmos: actores, imagens públicas e identidades. *Cidades – Comunidades e Territórios*, 3, 111–131. [Revista CET-3.pdf \(iscte-iul.pt\)](#).

Grych, J. H., & Lansford, J. E. (2003). *Handbook of antisocial behavior*. Plenum Press.

- Guerra, I. (1994). As pessoas não são coisas que se ponham em gavetas. *Sociedade e Território*, (20), 11–16. [Sociedade-e-Territorio-20-1994.pdf \(periferiurbanes.org\)](#).
- Guerra, P. (2002). O Bairro do Cerco do Porto: cenário de pertenças, de afectividade e de simbologias. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 12. [Visualização de O Bairro do Cerco do Porto : cenário de pertenças, de afectividade e de simbologias \(up.pt\)](#).
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. [The emotional geographies of language teaching](#).
- Harvey, D. (2014). *Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana*. Martins Fontes – Selo Martins.
- INE. (2021). *Dados dos Censos de 2021 sobre a União de Freguesias*. [Censos 2021 \(ine.pt\)](#).
- Lefebvre, H. (2008). *O direito à cidade*. Centauro Editora.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra. Desenvolvimento Local, Investigação Participativa, Animação Comunitária*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. [Repositório Aberto da Universidade do Porto: Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária \(up.pt\)](#).
- Lippmann, W. (2008). *Opinião pública*. Editora Vozes.
- Lopes, J. J. M., & Fernandes, M. L. B. (2018). A criança e a cidade: contribuições da geografia da infância. *Educação*, 41(2), 202–211. [Vista do A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância](#).
- Lopes, J. J. M., & Vasconcellos, T. (2006). Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103–127. [Vista do A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância](#).

- Malheiro, A. & Mendes, A. (2007). *Transformações nas periferias urbanas: Identidade e exclusão*. Editora Socius.
- Martins, A. (2002). *Didática das Expressões*. Universidade Aberta.
- Mata, S. (2023). *Atores do pó na idade da pedra. Um etnografia urbana das drogas*. Outro Modo Cooperativa Cultural.
- Mata, S. & Fernandes, L. (2019). Revisitação aos atores e territórios psicotrópicos do Porto – olhares etnográficos no espaço de 20 anos. *Civitas*, 19(1), 195–212. [317263.pdf](#).
- Mbembe, A. (2017). *Políticas da inimizade*. Antígona.
- Mendes, I. (2024). A saber: o diálogo é saber e sabe bem. In H. Monteiro, I. Timóteo & A. Bravo (Orgs.), *Contra-manual de investigação ação participativa*, 133–145. Alphabook.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Edições ASA.
- Monteiro, H. (2019). Investigação, transformação e “Palavramundo” – Novos e velhos desafios ético-metodológicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 65–84. [ESC54\\_HMonteiro.pdf \(up.pt\)](#).
- Monteiro, H. (2022). Hospitalidade como crítica. In *Migrações e Hospitalidades – Crítica do cosmopolitismo nas fronteiras do século*, 101–121. Edições Húmus.
- Montero, M. (2024). *Introducción a la psicología comunitária. Desarrollo, conceptos y procesos*. Ediciones Paidós. [Microsoft Word – Portada IPC Montero](#).
- Neves, T. (2008). *Entre educativo e penitenciário: etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. Edições Afrontamento.
- Pacheco, J. (2024). *Construções sociais da aprendizagem: Tomo I – A escola pública*. Editora Bambual Portugal.



- Santos, B. S. (2005). A crítica da governação neoliberal: O fórum social mundial como política e legalidade cosmopolitasubalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 72, 7-44. [governacao\\_neoliberal\\_RCCS72.PDF \(boaventuradesousasantos.pt\)](#).
- Santos, B. S. (2006). *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Edições Afrontamento.
- Santos, M. L., Gaspar, M. F., & Santos, S. S. (2014). *A ciência na educação pré-escolar*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Savage, M. & Warde, A. (2002). *Sociologia urbana, capitalismo e modernidade*. Celta.
- Saavedra, E., Lappado, P., Bango, M., & Mello, F. (2015). *Invisíveis: Até quando?*. [Invisiveis-ate-quando.pdf](#).
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projetos sociais – casos práticos*. Porto Editora.
- Silva, M. (1997). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. C. (2023). *Moradores de bairros populares no Porto e em Braga: Condições objetivas de vida e estratégias de sobrevivência e resistência passiva*. Edições Afrontamento, Lda.
- Silva, S. A. (2024). *Da escola pública ao espaço público da educação: concepções e reverberações*. Editora Dialética.
- Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?*. Editora UFMG.
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y practica*. Ediciones Paidós.
- Timóteo, I. (2010). *Educação social e relação de ajuda: Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da

Universidade de Évora. [Repositório Digital de Publicações Científicas: Educação social e relação de ajuda: Representações dos educadores sociais sobre as suas práticas \(uevora.pt\)](#).

Timóteo, I. (2014). *A participação nos projetos de intervenção social e educativa como estratégia de capacitação e de mudança – representações e práticas no território de Vila D'Este* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. [Repositório Aberto da Universidade do Porto: Participação nos projetos de intervenção social e educativa como estratégia de capacitação e de mudança. Representações e práticas no território de Vila D'Este \(up.pt\)](#).

Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Sensos-e*, 2(1), 11-26. [Sensos 3 - Educacao Social.pdf \(ipp.pt\)](#).

Tobón, M. (2015). Los sueños como instrumento etnográficos. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 10(3), 332-353. [Redalyc.Los sueños como instrumentos etnográficos](#).

Veiga, S. & Ferreira, J. (2017). A pessoa do profissional de relação de ajuda... em contextos de saúde mental. *Sensos-e*, 4(2), 36-50. [Visualização de A pessoa do Profissional de Relação de Ajuda... em contextos de Saúde Mental \(ipp.pt\)](#).

Veiga, S. (2009). *Palcos de conhecimento, espaços de transformação. Contributos da metodologia sociodramática para a formação dos educadores sociais* [Tese de Doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório Aberto da Universidade de Évora. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11860/1/Sofia%20Veiga%20-%20tese%20doutoramento%20-%20170%20134.pdf>.

Veiga, S., Timóteo, I., & Monteiro, H. (2020). O lugar da ética em Educação Social. In: I. Nascimento & P. Neto (Org.), *Ensaio sobre ética e investigação em Psicologia e em Educação*, 29-36. Mais Leituras Editora.

Vieira, I. (2017). *A participação: um paradigma para a intervenção social*. Universidade Católica Editora.

Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health, 8*(2), 185-192. [Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health..](#)

Yalom, I. (2000). *Psicoterapia existencial y terapia de grupo*. Paidós.

Zivkovic, M. (2006). Sueños dentro-fuera: algunos usos del sueño en la teoría social y la investigación etnográfica. *Revista de Antropología Social, 15*, 139-171. [Redalyc.Sueños dentro-fuera: algunos usos del sueño en la teoría social y la investigación etnográfica.](#)

# ANEXOS

## ANEXO A – CONSENTIMENTO INFORMADO PARTICIPANTES



### CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO NUM PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

No âmbito do curso de Mestrado em Educação e Intervenção Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na especialização em Ação Psicossocial em Contextos de Risco, os/as mestrandos/as concebem e desenvolvem um projeto de investigação-ação, em contextos considerados de maior risco social e vulnerabilidade.

A mestranda Catarina Quintas de Carvalho foi acolhida numa Associação de Desenvolvimento Local do concelho do Porto, para o desenvolvimento do projeto numa das suas respostas sociais. O envolvimento das crianças/jovens é voluntário, podendo cada pessoa decidir não participar, em qualquer momento do desenvolvimento do projeto.

A mestranda elaborará um relatório escrito sem qualquer dado pessoal, que será avaliado e que estará disponível on-line, no Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. Podem também resultar deste trabalho comunicações em congressos e publicações científicas.

Garante-se que a informação é confidencial, mantendo-se o anonimato e não sendo divulgados os dados pessoais dos participantes nem o nome da instituição. Este documento, será guardado na Escola Superior de Educação pela Coordenadora do Curso pelo prazo de cinco anos. Agradece-se, desde já, a sua participação e, caso concorde em participar no projeto, solicita-se que assine este consentimento.

Confirmando que li e compreendi a informação apresentada e que tive a possibilidade de esclarecer dúvidas com a mestranda. Autorizo que a mestranda Catarina Quintas de Carvalho desenvolva o projeto de intervenção social com o/a meu/minha filho/a.

-----

(Local, Data)

-----

(Assinatura)

# APÊNDICES

# APÊNDICE A – DIÁRIO ONÍRICO: O ECO DOS SONHOS COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE (AUTO)CONHECIMENTO INCONSCIENTE

## SONHO 1

**DATA:** 18 de dezembro de 2023

**DESCRIÇÃO:** De manhã, acordo confusa lembrando-me do sonho que tive na noite passada. Era de tarde e estava eu a passar pelo meio do Bairro Y, de modo a poder apanhar o autocarro que me leva para casa quando, de repente, vejo duas carrinhas de intervenção da polícia em alta velocidade a entrarem pelo Bairro, parecendo que vão conduzir mais uma rusga. Ouço alguns vigias, ao fundo, a gritarem “Vêm fazer a casa!”. Rapidamente, a polícia aproxima-se de mim, manda-me parar, revista-me e detém-me sem qualquer explicação, juntamente com mais pessoas que por ali estavam e habitavam. Talvez estivesse no sítio errado à hora errada.

Lembro-me de me mandarem entrar no carro e, apesar de tentar falar e explicar que não fiz nada, não consegui. Recordo-me que, entretanto, apareceu a figura do DC que me disse “não vale a pena tentares ripostar, as coisas aqui são mesmo assim e a tua voz vale zero”. Depois, a sua figura desapareceu. E eu acordei. Eram 7:20h da manhã e, daqui a nada, já tinha o meu cão a despertar-me para poder, com calma, preparar-me para um novo dia.

## SONHO 2

**DATA:** 5 de janeiro de 2024

**DESCRIÇÃO:** Enturmada na JI/EBY, converso com as crianças, com os/as docentes e técnicos/as e falo-lhes sobre o projeto. Explico quais as linhas orientadoras que regem a metodologia de IAP e partilho qual a principal necessidade que senti – partilhada por estas crianças – e as ideias que estes/as tinham tido para projeto. Num outro momento, e sem dar pela

mudança de cena e de tempo, olho à minha volta e percebo que estou num auditório. Na biblioteca da escola, talvez. Lá, não estou sozinha, mas sim com os pais/cuidadores destas crianças que, através de um “passa palavra” se decidiram juntar para discutirmos, em conjunto, quais os principais problemas, necessidades e potencialidades daquele contexto. Rapidamente, reparo que estou a co construir a análise do contexto e, assoberbada com este progresso, acordei do sonho.

### **SONHO 3**

**DATA:** 16 de janeiro de 2024

**DESCRIÇÃO:** São 3:50h da manhã. Acordo agitada, com o coração muito acelerado e não consigo voltar a adormecer. Hoje, a Catarina de 10 anos é a principal protagonista deste sonho. Num passeio noturno com a minha mãe, paramos na bomba de gasolina da minha área de residência para abastecer o carro e, como seria de esperar, àquela hora estava pouco movimento. De mansinho, e quase sem darmos conta, reparo num homem alto que entra na bomba de gasolina e dispara contra a pessoa que está por trás da caixa. Em passo apressado, este aproxima-se do nosso carro, bate no vidro do condutor com insistência e, sem saber como reagir, a minha mãe abre a janela. Sem qualquer motivo, o homem dispara outra vez e acerta na minha mão. Pondo os pés no acelerador, e no meio do pânico, choro desalmadamente e saímos da bomba a todo o vapor. Sinto necessidade de fugir dali, de me resguardar de um mundo que me devia proteger. Repentinamente, acordo a chorar e a pensar como será a vida destas crianças que convivem diariamente com estas realidades.

### **SONHO 4**

**DATA:** 29 de março de 2024

**DESCRIÇÃO:** São 5:43h da manhã. Acordo com os olhos molhados e a minha almofada ensopada, com uma sensação de leveza e com um sorriso nos lábios, a tentar processar tudo aquilo que fez

morada na minha atividade onírica. É de noite e estou em casa dos meus avós paternos a dormir no sofá que, em criança, só usei uma vez e quase nem tive tempo de o aquecer. Não consigo dormir, sinto-me agitada, talvez com fome e parece que não sou a única... o meu avô também parece estar a ter dificuldade em adormecer.

Cruzamos olhares e, juntos, dirigimo-nos até à cozinha. Enquanto uma chávena de leite aquece ao micro-ondas, pronta para ser servida com um pão a acompanhar (e para ser mergulhado no leite) vamos para o pátio ver as novas plantações do meu avô e conversar sobre a vida. Conto-lhe as pequenas/grandes conquistas que estamos a ter em projeto e falo-lhe de que, em conjunto com as crianças, estamos a pensar organizar uma exposição fotográfica lá no Bairro. Com a sua ternura que sempre lhe foi característica, fazendo festinhas no meu cabelo e dando-me beijinhos diz-me “Sempre soube que ias fazer coisas lindas, minha pequerruchinha. Os meninos têm muita sorte em te ter. O bú está muito orgulhoso de ti, estás a ir pelo caminho certo!”. Entretanto, ouço a minha avó levantar-se da cama e acordo do sonho. Acordo a chorar de felicidade e alívio, na certeza de que apesar de estar longe e de já não o ver, me passa a mensagem de que estou a ir no caminho certo, nunca sozinha.

## **SONHO 5**

**DATA:** 02 de maio de 2024

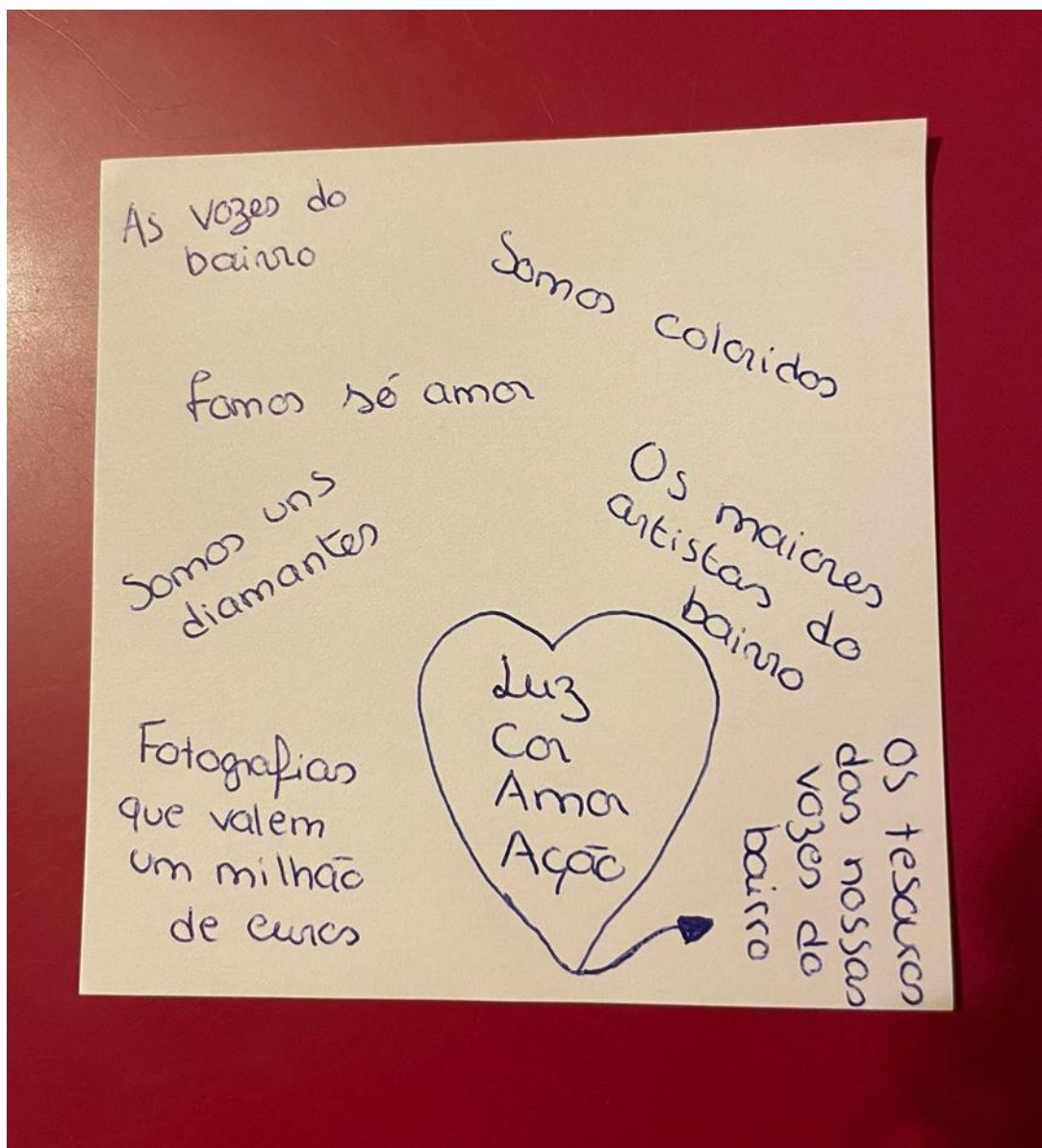
**DESCRIÇÃO:** São 08:30h da manhã e acordo entusiasmada, bem-disposta e confiante para mais um dia. Na noite passada, o Bairro Y voltou a fazer morada na minha mente e, desta vez, com uma nova protagonista que tive a oportunidade de conhecer no mês passado: a S, utilizadora da EC. A paragem de autocarro pareceu ser o sítio ideal para conversarmos e, sempre com muito cuidado e delicadeza, a S aborda-me para uma longa conversa cheia de ideias e significados.

Entusiasmada, partilha comigo que teve ideias para o projeto dizendo que consegue imaginar como tudo vai ficar: Pensou em fazermos um pequeno documentário que se iniciaria com um texto escrito por eles, com uma mensagem que gostavam de passar para a sociedade, seguindo-se de um momento de partilha de algumas histórias de vida ou experiências pessoais, mostrando

que há seres humanos por trás das substâncias. Remata ainda dizendo que pode haver separadores onde, quem quiser participar, partilha os sonhos que ainda têm por realizar, mostrando também aquilo que cada um é na sua essência. Cansada de falar, e “atrasada” para ver se o seu cão está bem, desaparece ao mesmo tempo que aparece o autocarro que me leva até casa.

Preparo-me para um novo dia e, às 10h em ponto, chego à EC e tenho alguém à minha espera para conversar: era a S para me mostrar, no seu bloco de notas (que na noite seguinte foi levado pela Câmara Municipal) um esquema de ideias para o projeto, na sua grande maioria, tal como eu o tinha sonhado na noite anterior.

## APÊNDICE B – BRAINSTORMING DO NOME DE PROJETO



## APÊNDICE C – REGISTO DAS CONVERSAS INTENCIONAIS COM AS CRIANÇAS E JOVENS

**Período:** novembro de 2023 – fevereiro 2024

**Objetivo:** Entender, pela voz das crianças e jovens, o que mais gostam e valorizam nos seus bairros.

**Descrição:** Dada a oportunidade de estar com o DC e com um dos Técnicos da ADL nas escolas dos bairros em dois momentos distintos (em contexto de sala de aula e no recreio), parti à aventura. Começando por me apresentar e explicar com que objetivo estou ali, lanço o mote: “Eu não sou daqui e estou a tentar conhecer melhor esta zona e disseram-me que vocês podiam ajudar. Se eu estivesse a chegar ao bairro pela primeira vez, e me tivessem de apontar os vossos lugares preferidos que eu não podia não conhecer, o que me diziam?”.

Apresentada esta questão, e com uma cartolina com a frase “O que mais gosto no meu bairro?”, pedi a estas crianças e jovens para escreverem, desenharem ou rabiscarem, de modo a dar resposta a esta questão. No fundo, quis perceber junto deles o que mais valorizavam nos seus espaços. Responder a esta questão, pareceu quase imediata e simples de fazer, identificando com bastante facilidade e tranquilidade os aspetos positivos dos seus lugares questionando, inclusive, se “Podemos dizer e escrever mais do que uma coisa? É que eu gosto de várias coisas!”. Assim, e em conjunto com os alunos do 2º e 4º ano destas escolas, portanto, crianças dos 6-10 anos, tivemos oportunidade de discutir e falar em conjunto sobre estas mesmas respostas. Num cômputo geral, as respostas foram muito heterogéneas, traduzindo-se, sobretudo, na:

- ➔ Valorização dos espaços ao ar livre e espaços verdes;
- ➔ Valorização da relação com outros jovens do bairro em momentos lúdicos (como, por exemplo, a jogar à bola no parque);
- ➔ Valorização da figura do DC, referindo que “Ele é um de nós”;
- ➔ Valorização dos recursos existentes dentro e fora do bairro (como minimercados, piscinas, parques e a própria escola);
- ➔ Valorização da localização dos bairros, por se situarem numa zona central da cidade.

No entanto, importa referir que, apesar destas respostas parecerem ir ao encontro da questão inicial, também é premente refletir se as mesmas se referem aos seus espaços – nomeadamente os seus bairros – ou a si, enquanto pessoas. Estes espaços que falam existem nos seus lugares? E se sim, usufruem deles?

Num outro momento, e aproveitando a pausa letiva e as férias promovidas pela ADL, surgiu outra oportunidade de aproximação a alguns jovens, desta vez com idades compreendidas entre os 11-17 anos. Em momentos mais informais e de descontração, e quando lhes foi colocada a mesma questão – sobre o que mais gostavam/valorizavam nos seus bairros – as respostas começaram a parecer menos fluídas e orgânicas. Existiu uma maior dificuldade em apontar, no imediato, aspetos positivos dos seus locais, no entanto, foram apontadas questões como:

- ➔ Valorização dos seus espaços familiares (por exemplo, as suas casas e/ou a dos seus familiares);
- ➔ Valorização dos espaços ao ar livre e espaços verdes;
- ➔ Valorização da relação que existe com as pessoas da mesma zona, nomeadamente, das redes de vizinhança.

No entanto, tornou-se interessante perceber que, com o avançar da idade, os jovens são cada vez mais críticos sobre os seus lugares e se tornam ainda mais conscientes relativamente às problemáticas que os rodeiam, como é exemplo o consumo e tráfico de droga. Apontam, como aspetos negativos, o “ambiente” que se sente no bairro devido a essa problemática, aliado a algum sentimento de insegurança. Numa das escolas, uma das crianças dizia-me “Eu gosto muito de jogar futebol no ringue com os meus amigos, mas quase que não saio de casa, só para ir deitar o lixo fora. A minha mãe diz que estão sempre umas pessoas más à porta do meu bloco a comprar e a vender (expressão triste) ... Sabes o que é, não sabes?”. Outra das jovens dizia “Rotulam todos da mesma forma, mas as pessoas que consomem aqui, algumas nem são do bairro... depois as pessoas ficam com “medo” de entrar aqui”.

## APÊNDICE D – REGISTO DAS CONVERSAS INTENCIONAIS COM OS/AS MORADORES/AS E AM

**Período:** outubro de 2023 – janeiro 2024

**Objetivo:** Compreender, através da voz dos/as moradores/as e Associações de Moradores (AM), quais as principais características dos seus bairros.

**Descrição:** Aproveitando a relação e dinâmica que estabeleci com a ADL, foi possível aproximar-me das AM do Bairro W e X, bem como de alguns/mas moradores/as dos Bairros X, Y e Z. Deste modo, e numa primeira abordagem, comecei por me apresentar, dizendo que estava a desenvolver o meu projeto de Mestrado naquela zona e que gostava de poder conhecer melhor aquela realidade, os seus pontos positivos e menos positivos, através da voz das pessoas que ali vivem.

Antes de mais, importa também referir tudo aquilo que se passa para além da(s) conversa(s), essencialmente, nas primeiras vezes em que circulo e deambulo por estes bairros, uma vez que por não me conhecerem e não ser de lá, noto alguns olhares atentos ao trajeto que sigo. No entanto, e começando a ser uma presença mais assídua nos bairros e cumprimentando algumas pessoas que por mim passam e vou conhecendo, o próprio deambular na zona torna-se mais natural, parecendo ser mais um elemento natural daquela realidade.

Em conversa com alguns/mas moradores/as e/ou membros das AM destes dois bairros, são levantados, com prontidão, alguns problemas: sentimento de ‘abandono’ por parte das entidades superiores, como são exemplo a Câmara Municipal e a Junta de Freguesia, existindo, de acordo com as pessoas, uma “necessidade de aproximar e fazer o poder político – e os seus órgãos – coabitarem com os/as moradores/as e as AM. Se só veem cá quando são as eleições, não esperem ser recebidos com uma passadeira vermelha.”; desvanecimento da dinâmica e vida associativa, referindo que “O associativismo já não tem a força que tinha há uns anos. Agora, a principal atividade da maior parte das AM é um café e, se for para isso, não contem comigo”. No entanto, importa ressaltar que, apesar do presidente da AM do Bairro W identificar como problema a “falta de participação, interesse e envolvimento comunitário”, em conversa com

alguns/mas moradores/as deste bairro percebi que muitos/as não dão a sua opinião, inclusive sobre o trabalho que (não) é desenvolvido pela Associação, por sentirem que a figura que se encontra à frente da mesma, para alguns, chega a ser intimidadora e “castradora”.

No que concerne às questões do consumo e tráfico de droga, assumem-se como uma grande preocupação para os/as moradores/as, especialmente do Bairro X e Y, gerando algum sentimento de insegurança e desconforto inclusive à porta dos próprios blocos de habitação. Uma das moradoras do Bairro Y confidenciou-me que se sente condicionada a deixar a própria filha ir brincar para a rua livremente, indo só para o exterior para tarefas estritamente necessárias, como ir às compras e ir buscar a filha à escola.

Neste seguimento, a exposição das crianças e jovens a comportamentos de risco é uma das maiores preocupações, transversal aos/às moradores/as dos diferentes bairros. O presidente da AM do Bairro X, o DC e alguns/mas moradores/as referem que “As crianças começam a normalizar este tipo de comportamentos, porque muitas vezes também têm essa realidade em casa... alguns deles são os futuros dealers, porque é dinheiro fácil de ganhar e eles/as sabem”.

A visibilidade negativa do bairro, quer seja por uma demonização dos meios de comunicação social, quer seja por parte de um “passa palavra” de pessoas que (não) habitam aqueles locais incomoda os/as moradores/as, uma vez que isto dissemina medo e desconforto nas pessoas, fazendo com que “pessoas de fora” não entrem nos bairros. Um dos moradores do Bairro X refere que “Se as pessoas entendessem e vissem o que nós somos... não andávamos todos com pressa e a olhar só para nós. Acham que todos os que vivem no bairro são drogados, pobres e traficantes, mas grande parte das pessoas que veem para aqui consumir nem são do bairro. Têm uma ideia errada de nós!”.

## APÊNDICE E – DEVOLUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ÀS CRIANÇAS



## APÊNDICE F – QUADRO SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CO CONSTRUTORES DO

### PROJETO

NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	LOCAL DE ENSINO QUE FREQUENTAM	LOCAL DE RESIDÊNCIA	AGREGADO FAMILIAR	APRENDIZAGENS	FATORES DE RISCO	CARACTERÍSTICAS PESSOAIS/GOSTOS	POTENCIALIDADES
Lara	9 anos	4º ano	JJ/EB1Y	Bairro Y (HS)	Vive com a mãe e a irmã (17 anos)	Apresenta um elevado índice de absentismo escolar. Diagnosticada com ansiedade.	O pai cumpre uma pena de 3 anos num estabelecimento prisional do grande Porto, por tráfico de droga. A mãe foi vítima de VD.	É sensível, cuidadosa, justa e carinhosa. Adora conversar e a sua cor preferida é roxo.	Criatividade. Expressão oral. Empatia. Capacidade de resolução de problemas.
Victor	10 anos	4º ano	JJ/EB1Y	Bairro Y (HS)	Vive com a mãe, uma amiga da mãe e o filho da amiga da mãe	Tem acompanhamento psicológico fora do contexto escolar.	Vem para Portugal para fugir do seu progenitor, devido ao facto de a mãe e ele serem vítimas de VD.	É meigo, afetuoso e faz sempre questão de verbalizar o quanto gosta de alguém.	Criatividade. Expressão oral. Consciência crítica. Competências de raciocínio lógico.
Bonifácio	9 anos	4º ano	JJ/EB1Y	Bairro Y (HS)	Vive com a mãe e mais 5 irmãos	Taxa de absentismo escolar elevada. Usou de acompanhamento psicológico disponibilizado pela escola.	Os pais são divorciados há 1 ano e meio. O pai cumpre pena num estabelecimento prisional do grande Porto, por tráfico de droga.	É engraçado, doce, sensível e com um temperamento um pouco inconstante.	Criatividade. Expressão artística. Capacidade de resolução de problemas. Proatividade
Tiago	9 anos	4º ano	JJ/EB1Y	Bairro Y (HS)	Vive com a mãe e mais 3 irmãos	Diagnosticado com Défice de Atenção. É acompanhado pelo serviço de psicologia da escola.	Os pais são divorciados há 3 anos e passa grande parte do tempo em casa da avó materna	É extrovertido, adora desporto e a sua cor preferida é azul.	Criatividade. Facilidade na interação com o grupo de pares. Consciência crítica.
Miguel	9 anos	4º ano	JJ/EB1Y	Bairro X (HS)	Vive com a mãe, o companheiro da mãe e o irmão mais velho (17 anos)	Taxa de absentismo escolar elevada. Diagnosticado com perturbação do espectro do autismo. É acompanhado pelo serviço de psicologia da escola, por uma professora do ensino especial em contexto de sala de aula e é ainda seguido por um pedopsiquiatra, com medicação para eventuais surtos.	O pai cumpre uma pena de 4 anos num estabelecimento prisional do grande Porto. A mãe foi vítima de VD e o Miguel foi vítima de abusos físicos e verbais por parte do pai. Sinalizado à CPCJ. O irmão está envolvido no tráfico de estupefacientes.	É introvertido, adora falar sobre os jogos do <i>Roblox</i> e a sua cor preferida é azul. De sorriso tímido e olhar um pouco distante, tem uma personalidade forte e por vezes intempestiva.	Criatividade. Consciência crítica. Empatia. Vontade de aprender.

## APÊNDICE G – “O DINAMIZADOR COMUNITÁRIO SOU EU”

O DC tem 26 anos e vive no Bairro Y. Após ter sido realojado neste bairro no seguimento da demolição de um dos bairros de HS da cidade do Porto, assumiu a função de cuidador informal da sua avó, pessoa pela qual foi criado. Refere que teve pouco contacto com a figura de vinculação feminina e o pai nunca esteve presente na sua vida, afirmando que nunca sequer o conheceu.

Os fenómenos do consumo e do tráfico de droga sempre foram uma constante na sua vida, tendo todos/as os/as seus/suas familiares falecido devido aos consumos, nomeadamente a mãe e a avó faleceram devido a *overdoses*.

A transgeracionalidade dos fenómenos não parou por aí e também o DC esteve envolvido no mundo do tráfico de droga durante vários anos. Iniciando a sua atividade aos 15 anos, refere que ocupou diferentes posições hierárquicas que existem no código da rua, mencionando “Eu nunca consumi, atenção, estive sempre do outro lado”. Em 2021 foi preso por ter sido parado numa operação STOP com 7kg de cocaína no carro e, depois de ter cumprido um ano de pena num estabelecimento prisional do grande Porto, saiu com pena suspensa por bom comportamento e começou a trabalhar como DC na ADL em 2023.

Portista ferranho, é direto, assertivo, sensível e cuidadoso. Tem um cuidado especial quando está em relação com as crianças, verbalizando que tem consciência que é um modelo, uma figura de referência para estes/as meninos/as. É preocupado, altruísta e tem o coração na boca. Não tolera injustiças e tem uma ligação muito forte com Deus, afirmando que o caminho da espiritualidade lhe salvou a vida. Pontua como principal problema no seu bairro a exposição das crianças a comportamentos de risco, preocupando-se que elas acabem por normalizar estes comportamentos, uma vez que esta é uma realidade com que convivem diariamente.

Andar de fato de treino é o conforto prático do dia a dia e é apaixonado por tatuagens. Música gospel é o seu estilo musical preferido e adora doces, não havendo discussão possível entre doces vs. salgados. Sonha ser pai e constituir a sua própria família e, no início de 2024, esse sonho tornou-se realidade, sendo pai de uma menina.

Durante o meu tempo de permanência, assumiu-se como um informante privilegiado, alguém dotado de credibilidade dentro do território, essencial para me conseguir integrar nos bairros e para construir a minha relação com as crianças.

Desde o primeiro dia foi um companheiro, um amigo, alguém que sempre se mostrou disponível para alinhar em tudo. Pensamos, juntos, em atividades para dinamizar os recreios; sentamo-nos na ADL para discutir os nossos estados emocionais e o crescimento da nossa relação (individual e enquanto dupla) com as crianças; fomos às compras nos hipermercados locais para levarmos uns docinhos para os/as meninos/as só porque sim, porque eles mereciam; foi alguém que quis perceber como eu escrevia, na minha forma académica e sentimental, que sempre se fundiram, como se faziam trabalhos académicos, referindo sempre as qualidades que via em mim (e vice-versa).

Fomos o ombro amigo um do outro e, sem o DC, nada disto teria sido possível. Por isso, estou-lhe eternamente grata. Se hoje me sinto parte dos bairros, se tenho esta relação maravilhosa com as crianças, foi também graças a ti, DC.

Obrigada por tudo!



## APÊNDICE H – QUADRO SÍNTESE DO DESENHO DE PROJETO

PROJETO “LUZ, COR, AMOR, AÇÃO: NAVEGANDO PELOS TESOUROS DAS VOZES DO BAIRRO”	
<b>FINALIDADE</b>	Alterar as representações que existem sobre moradores/as de bairros de HS, dando espaço à participação das crianças neste processo.
<b>CO CONSTRUTORES DO PROJETO</b>	Lara, Victor, Boruto, Tiago, Miguel, Professor Martime Professor Tomás
<b>OBJETIVOS GERAIS E OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<p><b>OG1:</b> Estimular a participação ativa das crianças, enquanto agentes de mudança das suas realidades</p> <p><b>OE1.1)</b> reivindicar, através de ferramentas artísticas, os direitos de igualdade e inclusão em bairro de HS;</p> <p><b>OE1.2)</b> expressar, em grupo, os seus sentimentos relativamente ao impacto do estigma;</p> <p><b>OE1.3)</b> sensibilizar a comunidade, através dos seus talentos, para a valorização e reconhecimento das suas competências, enquanto crianças moradoras de HS</p>

	<p><b>OG2:</b> Promover espaços dialógicos positivos entre as crianças, a escola e a comunidade, com vista à diminuição da exclusão social</p> <p><b>OE2.1)</b> partilhar com a comunidade escolar estratégias diversificadas para uma prática educativa mais empática</p> <p><b>OE2.2)</b> identificar e valorizar as perceções e sentimentos das crianças;</p> <p><b>OE2.3)</b> fomentar a compreensão mútua e o respeito pelos lugares de cada um/a;</p> <p><b>OE2.4)</b> refletir acerca do estigma associado às crianças moradoras de bairros de HS</p>
<p><b>PROBLEMAS</b></p>	<p><b>P1)</b> Exposição das crianças e jovens a comportamentos de risco</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificado pelas AM, pelos/as técnicos/as da ADL, pelo DC, pelas crianças e jovens e pelos/as docentes e técnicos/as dos JI/EB1</li> </ul> <p><b>P2)</b> Visão estereotipada que existe em relação às crianças e jovens que habitam os bairros de HS desta UF</p>

	<p>➤ Identificado pelas crianças e jovens, pelo DC, pelos/as técnicos/as da ADL, pelos/as docentes dos JI/EB1 e pela mestrandia</p> <p><b>P3) Guetização dos bairros de HS</b></p> <p>➤ Identificado por todos/as</p>
<p><b>NECESSIDADES</b></p>	<p><b>N1)</b> requalificar/reconfigurar os espaços exteriores existentes, numa lógica coletiva e comunitária, de forma que estes possam ser espaços seguros, confortáveis e agradáveis para todos/as para um melhor usufruto dos mesmos (P1);</p> <p><b>N2)</b> identificar e valorizar a potencialidades das crianças moradoras de HS, vendo-as como sujeitos com valor (P2);</p> <p><b>N3)</b> alterar as representações negativas que existem sobre os bairros de HS, abrindo estes lugares à comunidade (P3).</p>
<p><b>RECURSOS</b></p>	<p><b>Recursos Materiais</b> → instalações dos JI/EB1; espaços públicos dos bairros.</p> <p><b>Recursos Comunitários</b> → associações/instituições locais; parques e espaços verdes; restantes escolas do AE; CJ; ADL.</p>

<b>CONSTRANGIMENTOS</b>	Mutabilidade do contexto de projeto; sentimento de insegurança devido aos fenômenos do consumo e do tráfico de droga; disponibilidade de tempo dos/as docentes para reunirem.
<b>POTENCIALIDADES</b>	Criatividade e postura crítica das crianças dos JI/EB1; vontade, interesse e entusiasmo das crianças para se envolverem no desenvolvimento de projeto; vontade de gerar mudança na vida das crianças por parte de alguns/mas docentes; disponibilidade e abertura por parte dos/as profissionais da ADL para discutirem e darem feedback durante o tempo de permanência no contexto.

# APÊNDICE I – PRIMEIRA VERSÃO DO DESENHO DE PROJETO

## DESENHO DE PROJETO

### Finalidade:

- “Promover/Potenciar a participação das crianças, em assuntos que lhes dizem respeito, com vista ao seu empoderamento”

### Objetivos Gerais e Objetivos Específicos:

- A desenhar...

### Análise do Contexto:

- Conversas intencionais com as crianças e jovens moradores/as;
- Conversas intencionais em grupo com as crianças e docentes dos JI/EB1;
- Conversas intencionais com as AM's (2 – que se mostraram disponíveis para me receber);
- Conversas intencionais com os/as profissionais da ADL (5 técnicos).

### Participantes/Co construtores do Projeto:

- Crianças dos JI/EB1;
- Professores dos JI/EB1;

### Potencialidades:

- Criatividade e postura crítica das crianças;
- Vontade e interesse das crianças para se envolverem no desenvolvimento do projeto;
- Dinamismo, envolvimento e vontade de gerar mudança e transformação na vida das crianças por parte do professor;

- Disponibilidade do DC para acompanhar todo o processo de criação e co construção do projeto;
- Abertura por parte dos/as técnicos da ADL para discutir e dar feedback durante todo o tempo de permanência no contexto.

#### **Constrangimentos:**

- Tempo de projeto não é, necessariamente, o tempo das pessoas → necessidade de adaptação e flexibilidade
- Sentimento de insegurança associado aos fenómenos do consumo e tráfico de droga

#### **Recursos:**

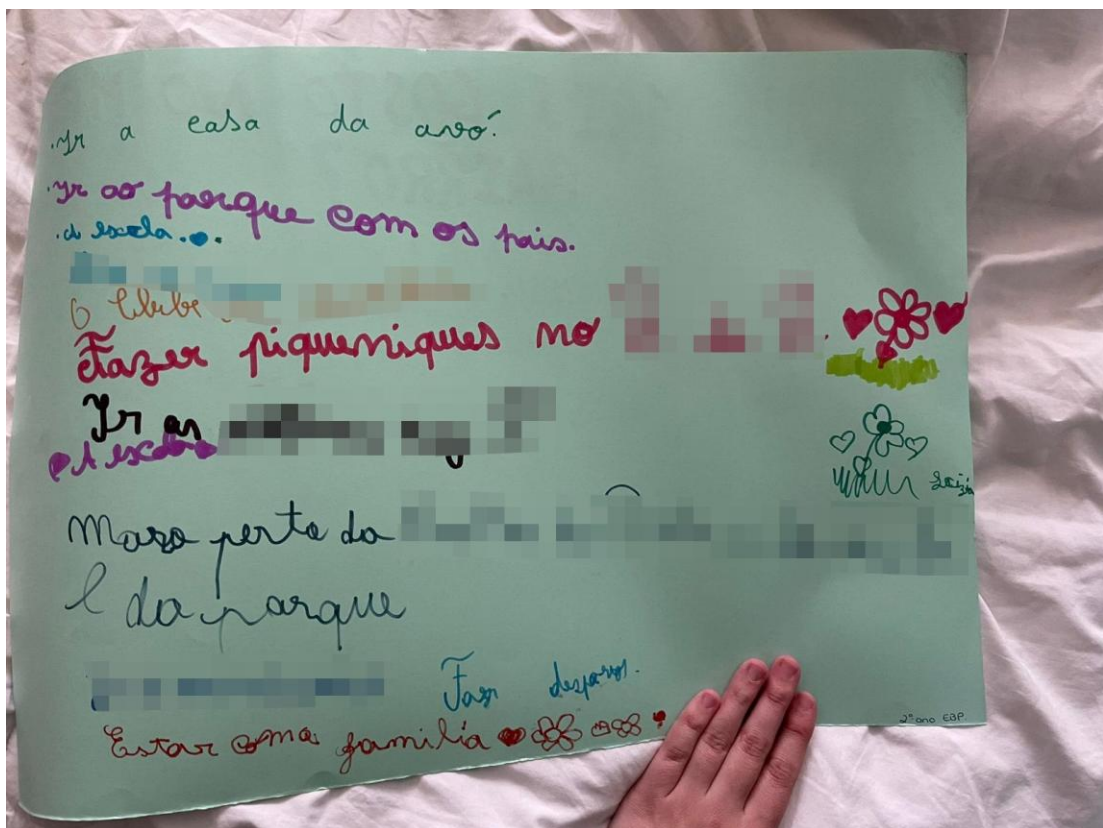
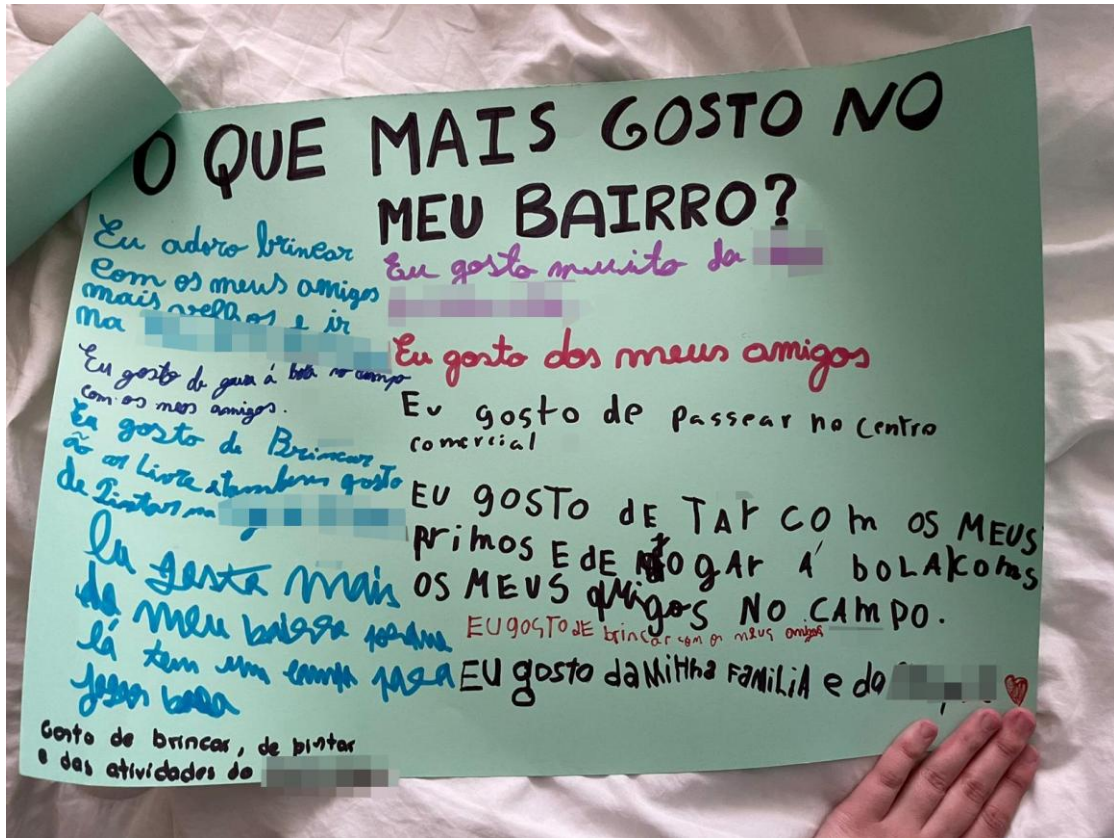
- **Humanos** → Técnicos/as da ADL; Crianças das EB/JI; Docentes e Técnicos/as das EB/JI; outros sujeitos podem ser envolvidos no decorrer do projeto
- **Materiais** → Instalações das EB/JI (espaços interiores e exteriores e diversos materiais que possam ser úteis para o desenvolvimento do projeto); Espaços públicos dos Bairros
- **Comunitários** → Associações/Instituições presentes na UFP; Parques; Espaços Verdes; EB/JI; ADL

#### **Problemas Identificados:**

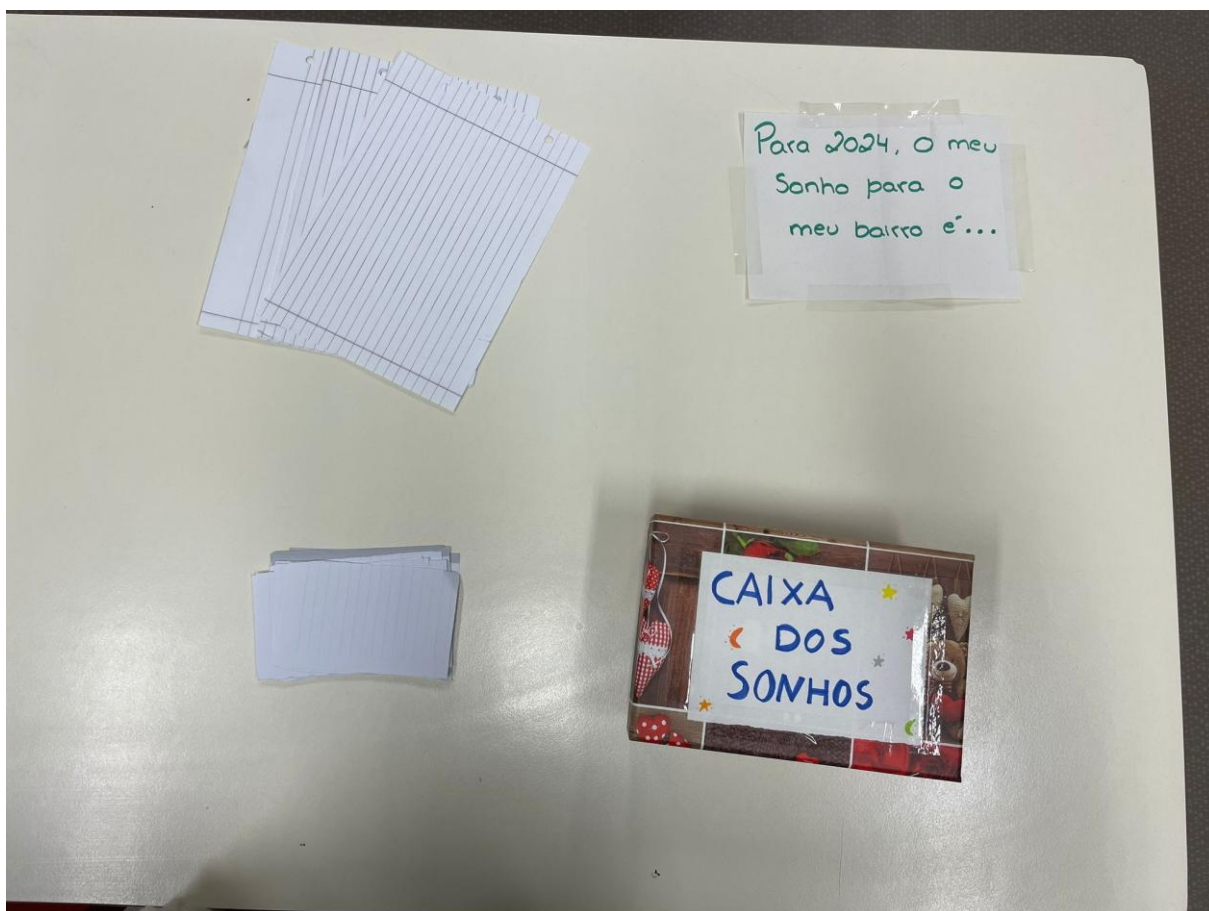
- Exposição das crianças e jovens a comportamentos de risco
  - Identificado por – AM's, profissionais da ADL, DC, mestranda
- Visão estereotipada em relação às crianças que habitam os bairros de HS da UF
  - Identificado por – profissionais da ADL, DC, professor, crianças e jovens, mestranda
- Pouca utilização dos espaços exteriores, por conta dos fenómenos presentes na realidade
  - Identificado por – AM's, moradores/as, crianças e jovens

- Guetização dos bairros de HS e homogeneização dos seus habitantes
  - Identificado por – crianças e jovens, professor, profissionais da ADL, DC, mestranda

# APÊNDICE J – CARTAZ “O QUE MAIS GOSTO NO MEU BAIRRO?”



## APÊNDICE K – CAIXA DOS SONHOS



## APÊNDICE L – RESPOSTAS DA CAIXA DOS SONHOS


C  
Eu queria que meu  
bairro foi mais quieto

B. J. O. V.  
O meu sonho é que o meu bairro  
se entenda uns com os outros.

111  
que o meu bairro ~~seja~~  
se menos poluída  
e se o canto mudar  
para sintético.

f  
que tenha mais  
pessoas a dar  
comida aos animais

J. O. J.  
é que o meu bairro seja  
melhor que antes



P

queria que as pessoas do meu  
bairro não ficassem doentes  
pois eu quero que as pessoas  
fiquem bem. ♡

no meu bairro  
eu gostaria que  
fosse tudo mais  
e com muita na-  
tureza sem lixo  
e que saíssem  
aquelas pessoas  
que vendem coisas  
mas que é para  
eu ir poder brin-  
car na rua. ♡

que o meu  
bairro não mande  
mais lixo

Jo

Parques, acabar as drogas

O Meu sonho  
é que seja um  
porque

O Meu sonho  
é que acabe as  
doças

O meu sonho é acabar  
as doças.

Acabara as doças  
i ser feliz

O Meu sonho é  
que o meu pai  
tenha muito ~~do~~  
dinheiro

ter mais forp

## APÊNDICE M – FOTOGRAFIAS E LEGENDAS

Fotografias do Tiago (9 anos):

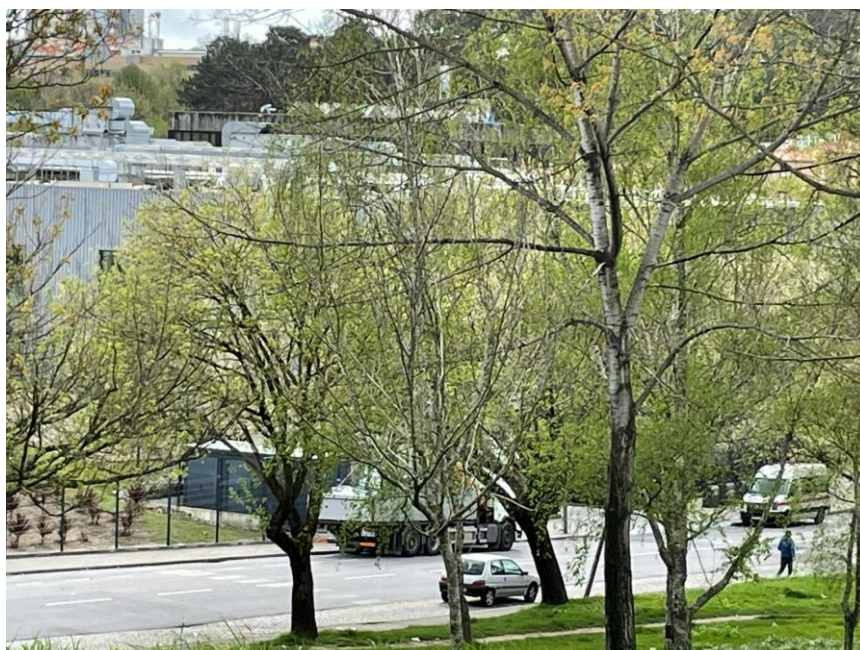


*"A foto tem que estar a preto e branco... parece que somos todos da mesma cor, todos iguais. Estamos sempre com a cabeça nas nuvens e não somos interessados!"*



*"Vejo-me como uma pessoa colorida, divertido e interessado. Tenho valor."*

Fotografias do Victor (10 anos):



*"Essa árvore tem os ramos partidos, e eu acho que é assim que os professores nos veem. Só veem fragmentos e não no geral. Se tivesse que legendar esta fotografia, diria 'A vida tem dificuldades, e a nossa vida não é fácil'".*



*"Vejo-me como uma pessoa leve, bonita e amigo. Sou mais do que essa árvore porque, apesar de tudo, a vida é bonita."*

Fotografias do Boruto (9 anos):



*"Eu sinto-me muitas vezes sozinho, porque brinco sozinho por causa de ser doutro bairro. Dizem que sou irrequieto e mal educado, mas só quero brincar".*



*"Sou divertido, engraçado e meiguinho. A professora Catarina gosta de mim e ela é a mais linda"*

Fotografias da Lara (9 anos):

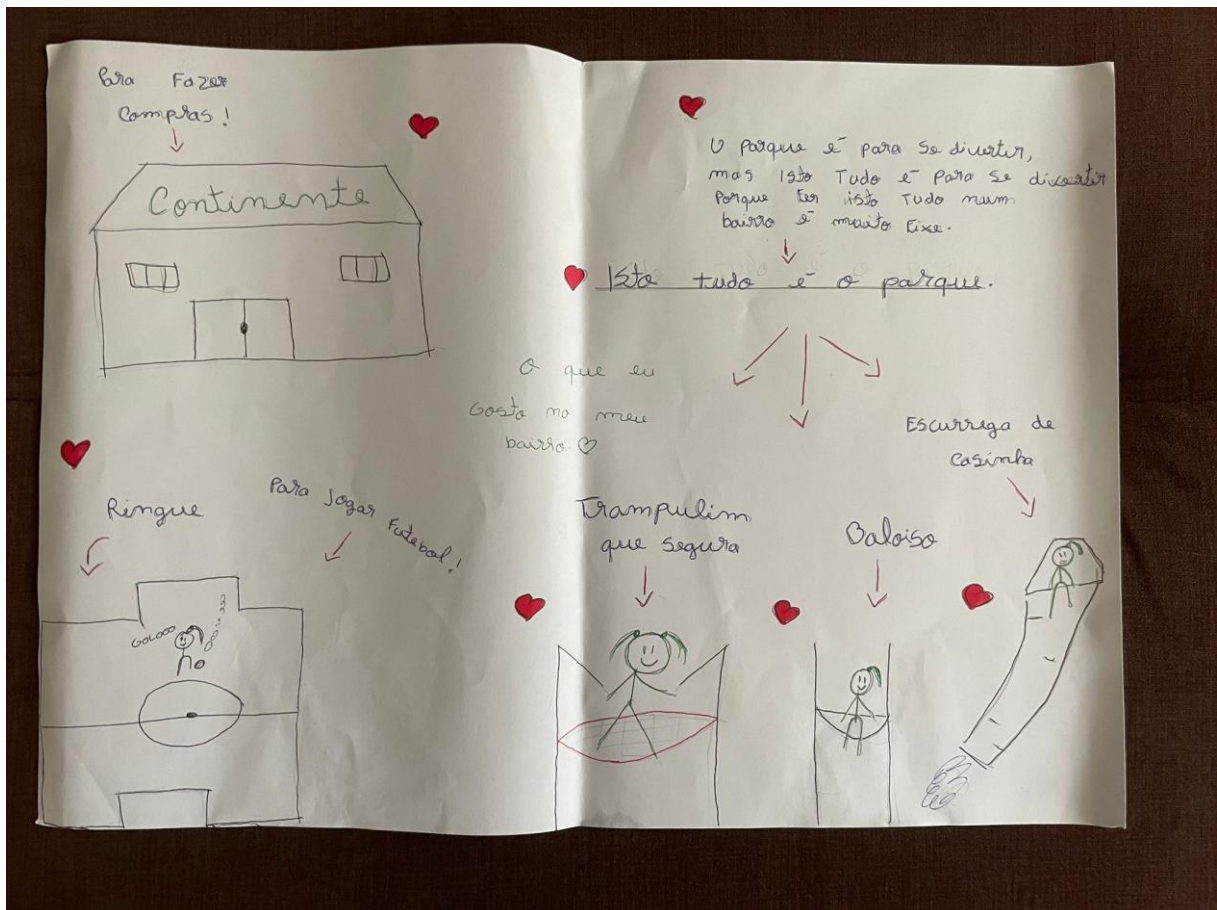


*"Por eu ser do bairro, acho que os professores e as minhas amigas me tratam diferente. A foto tem que ser metade de um coração, porque a outra não me trata bem, mas mesmo assim continuo a gostar da escola".*



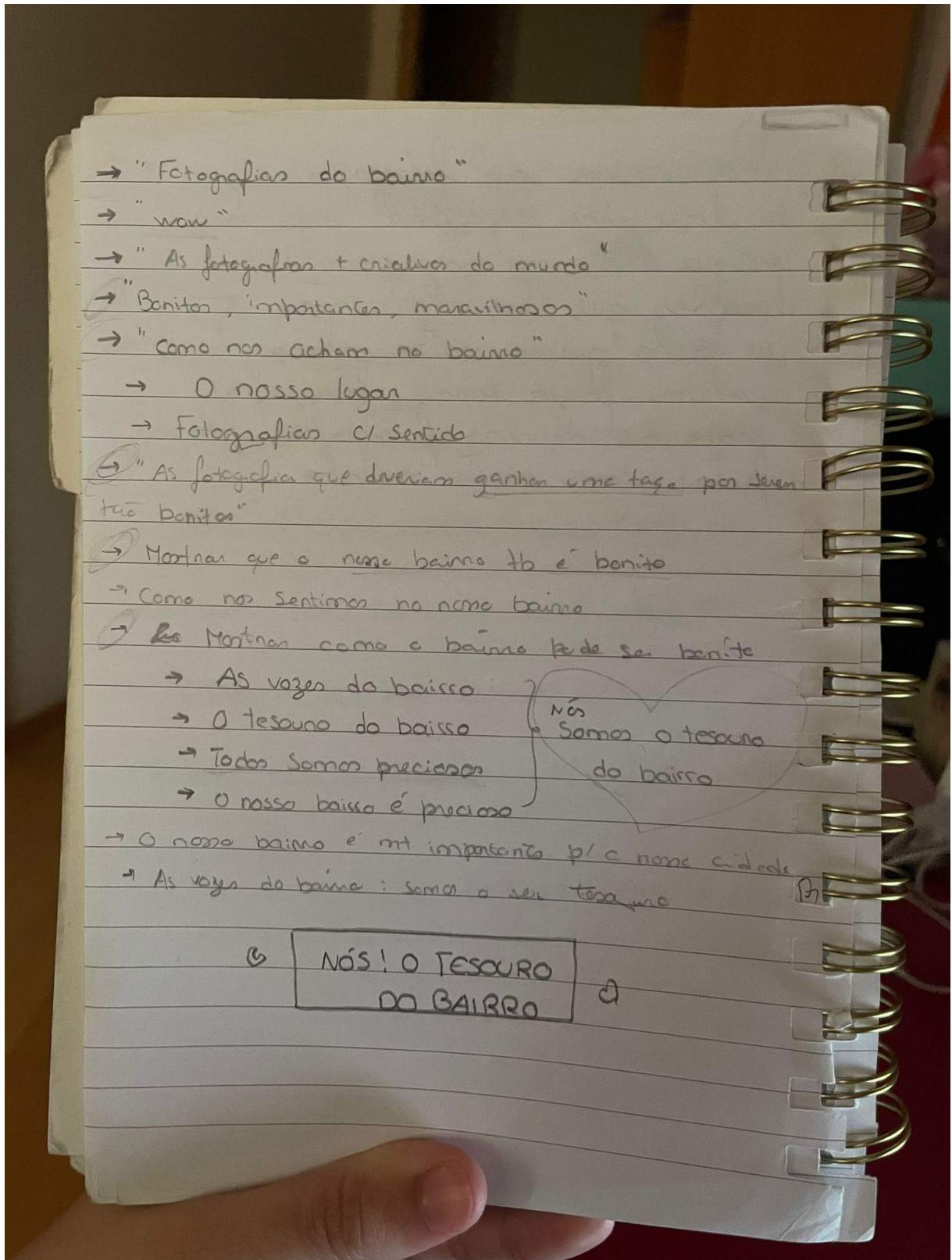
*"Sinto-me bonita, cheirosa, divertida, engraçada e estilosa como um campo lindo de flores amarelas".*

## APÊNDICE N – “MAPAS AFETIVOS: OS NOSSOS DESENHOS”



Mapa afetivo da Lara

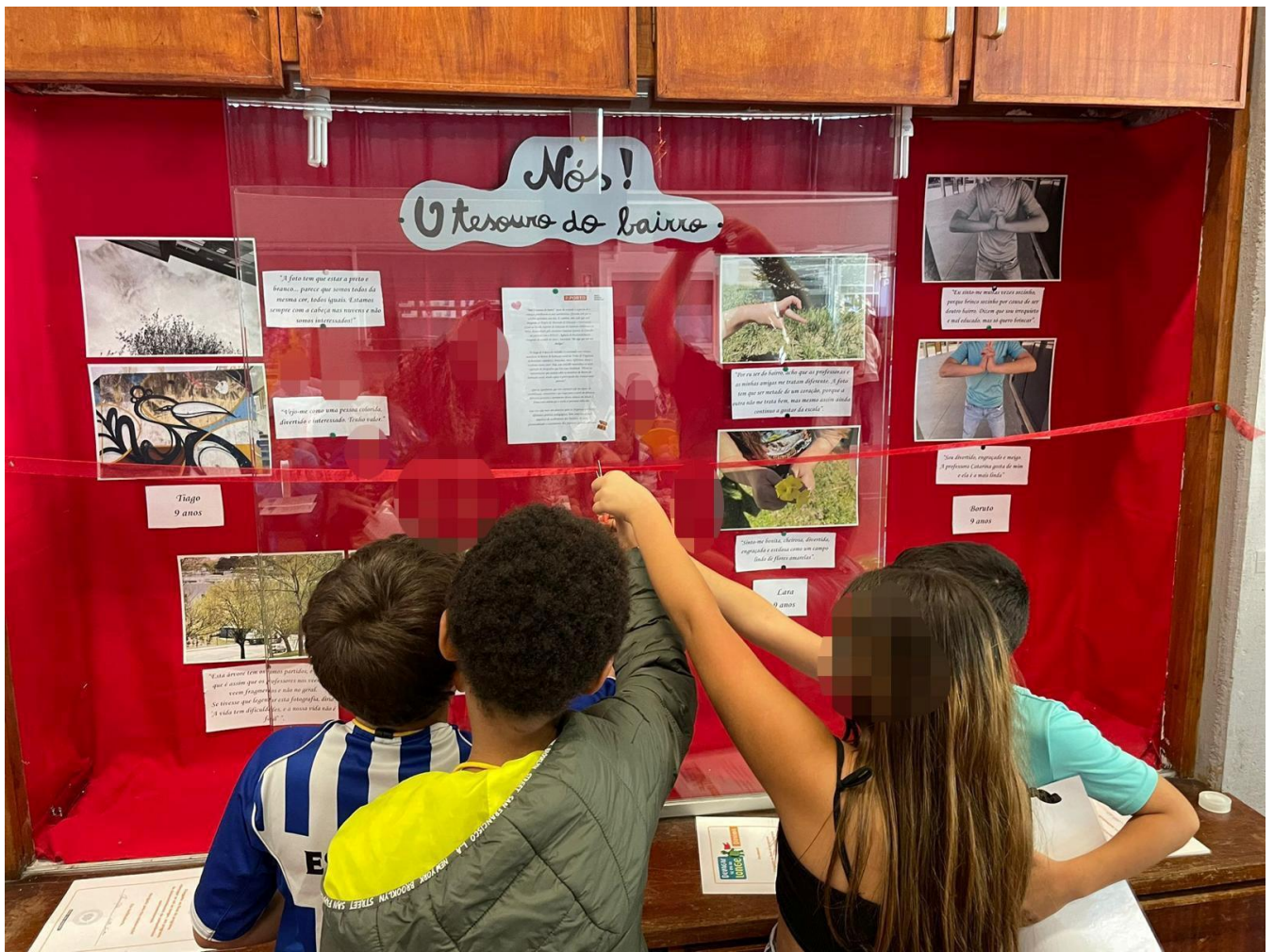
## APÊNDICE O – BRAINSTORMING DO NOME DA EXPOSIÇÃO “NÓS! O TESOURO DO BAIRRO”



# APÊNDICE P – MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO NA ESCOLA DO BAIRRO W







## APÊNDICE Q – AUTORIZAÇÃO DE SAÍDA

### AUTORIZAÇÃO DE SAÍDA

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado/a de Educação de \_\_\_\_\_ autorizo o/a meu/minha educando/a a deslocar-se à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, situada na Rua Dr. Roberto Frias, 602, no dia 25 de junho de 2024 pelas 14:30h acompanhado de Catarina Quintas de Carvalho, na qualidade de mestranda a desenvolver o seu projeto nesse mesmo estabelecimento de ensino.

A finalidade desta deslocação passa pela apresentação do trabalho desenvolvido à comunidade académica, materializando-se na exposição de fotografias desenvolvida pelo/pela meu/minha educando/acom o apoio da mestranda.

Confirmando que fui informado/informada do trajeto de ida-volta a realizar, deslocação essa feita através de transportes públicos (autocarro 204 da STCP) e que tive oportunidade de esclarecer dúvidas com a mestranda. Autorizo que a mestranda Catarina Quintas de Carvalho se desloque com o/a meu/minha filho/a à Escola Superior de Educação do Porto, para os fins supramencionados.

\_\_\_\_\_

(Local, data)

\_\_\_\_\_

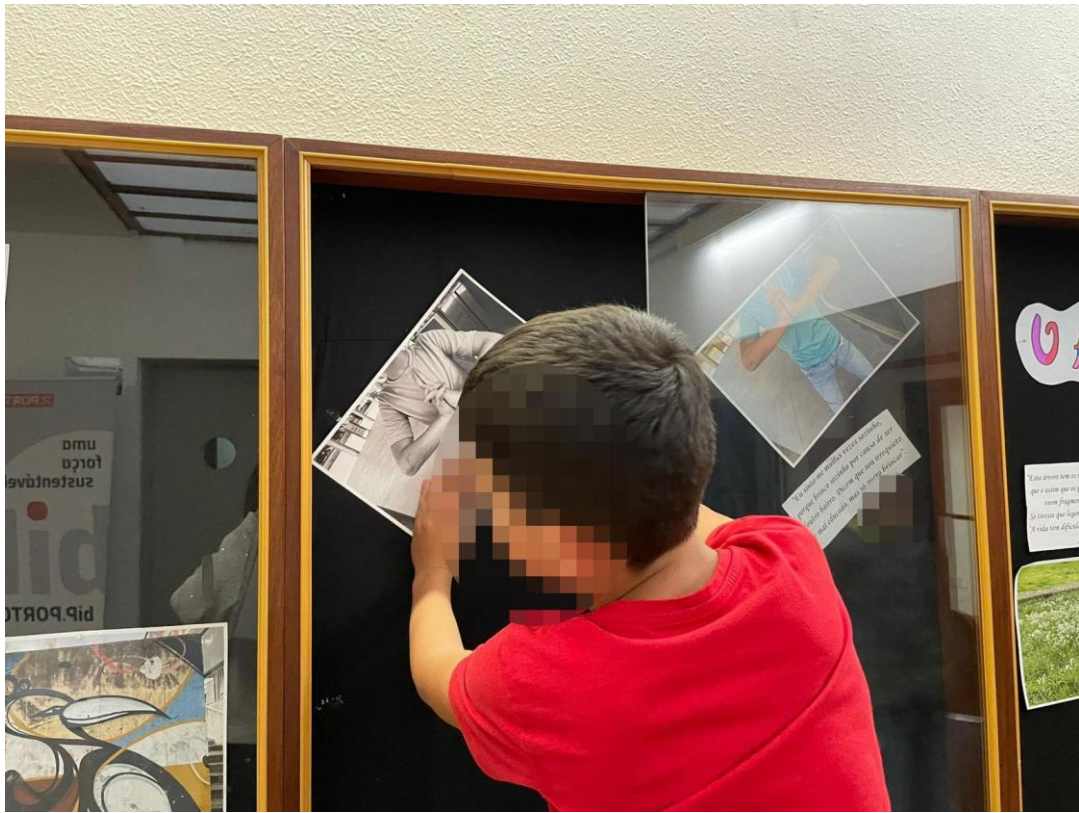
(Assinatura do/a Encarregado de Educação)

\_\_\_\_\_

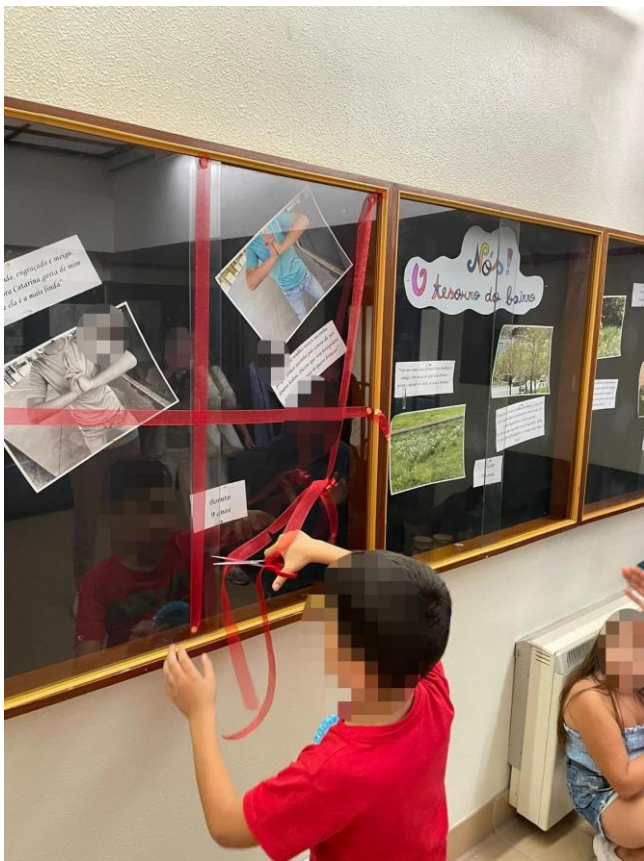
(Assinatura da Mestranda)

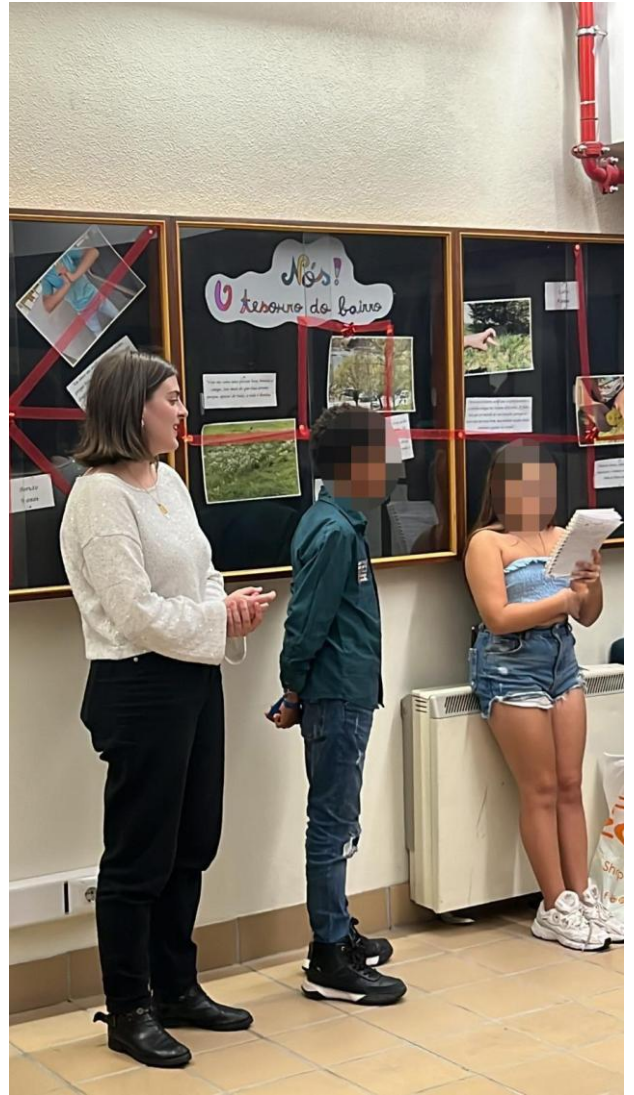
## APÊNDICE R – EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA NA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO PORTO



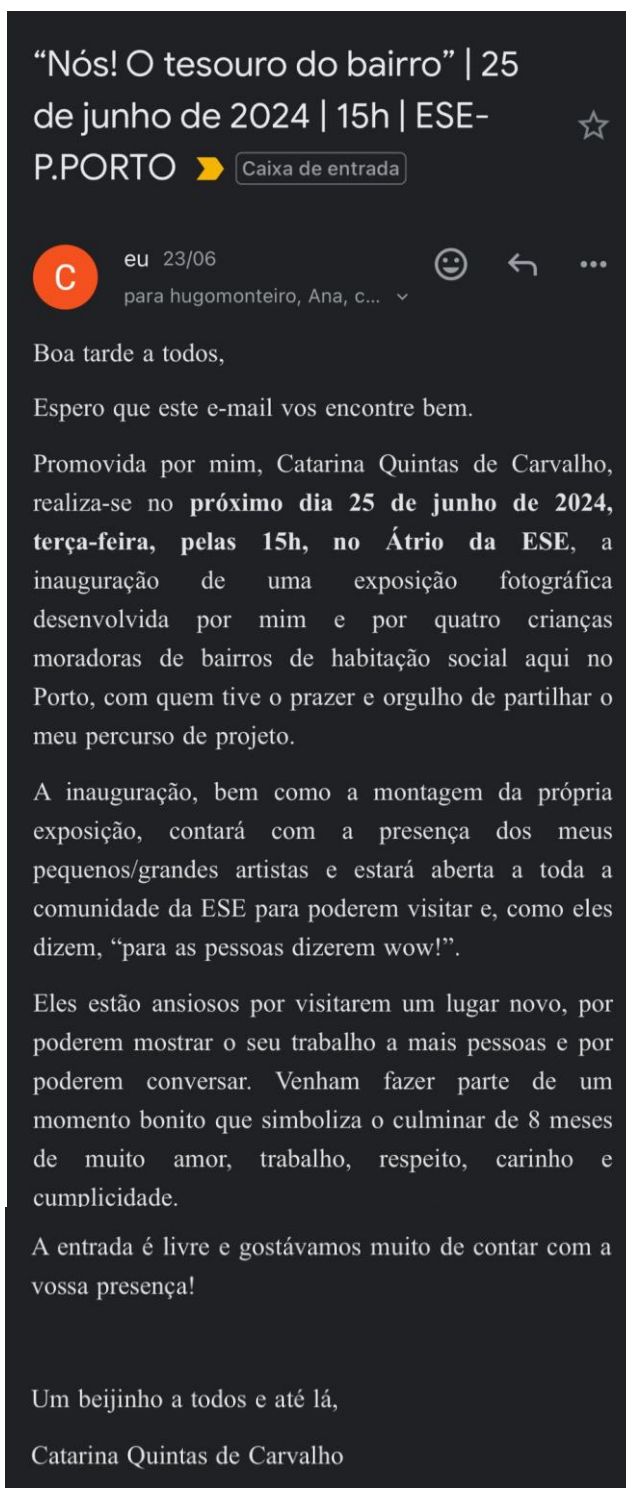




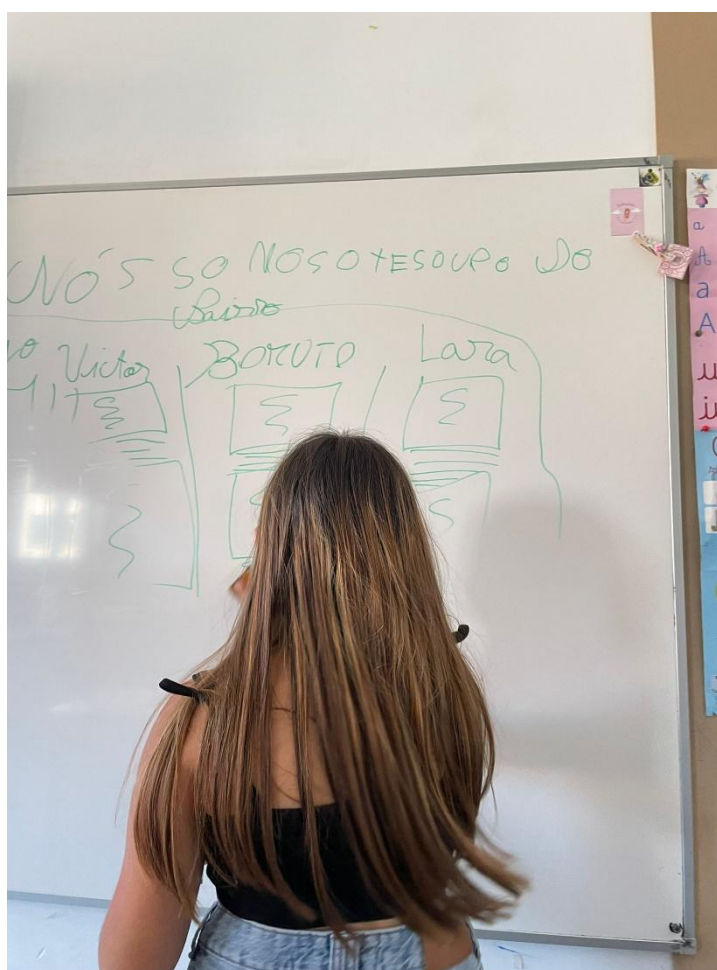
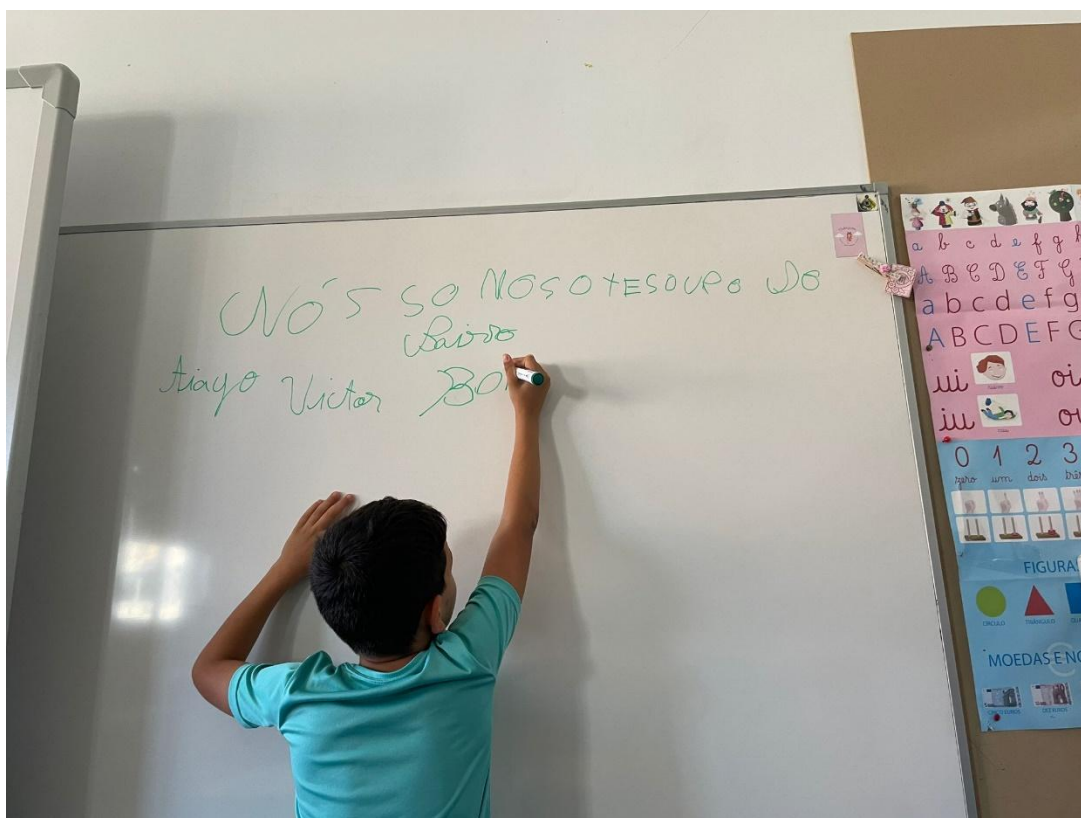




## APÊNDICE S – CONVITE PARA A EXPOSIÇÃO FOTOGRÁFICA NA ESE



## APÊNDICE T – PREPARAÇÃO PARA A EXPOSIÇÃO NA ESE

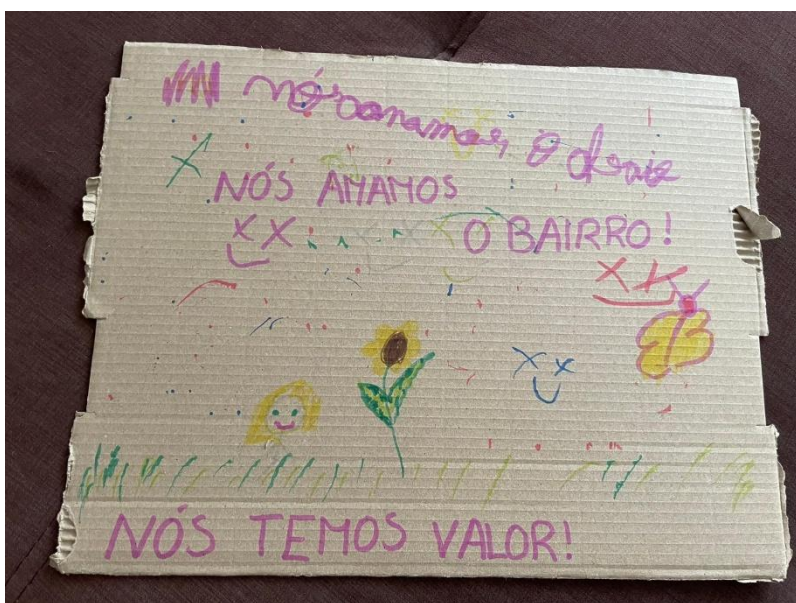
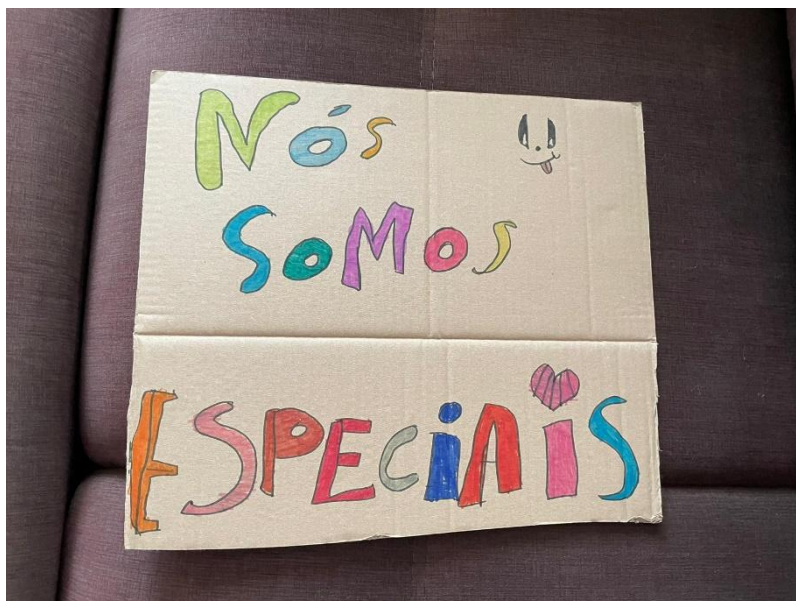


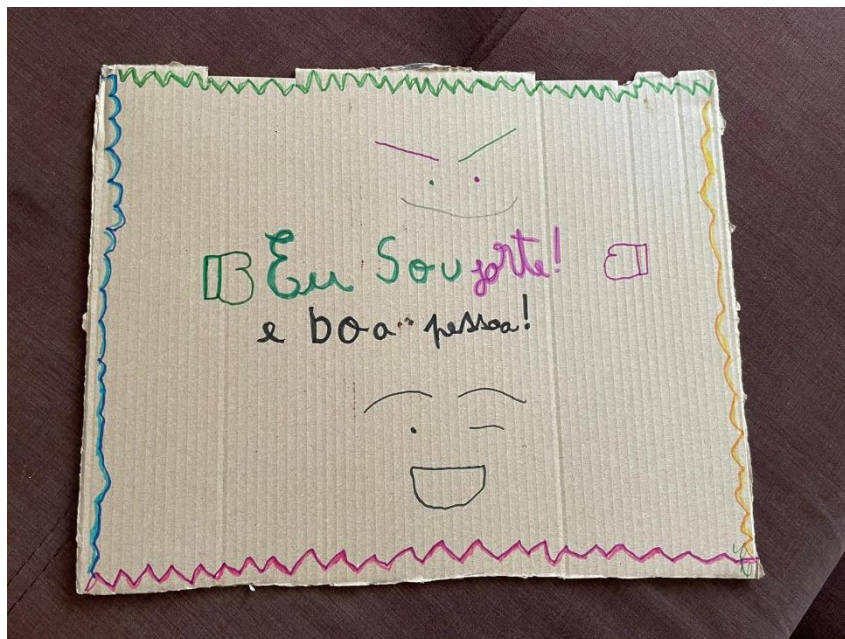
Para mim as fotografias são muito importantes,  
porque não mostram aos outros o que  
sentimos e as pessoas podem aprender  
com elas. Não dá para aprender que pessoas de outras  
cores ou de outros sítios nunca devem se  
sentirem excluídas e o mais ~~importante~~  
importante é que não devemos estragar a  
natureza porque precisamos dela para viver.

Para mim as fotografias que  
eu tirei são ~~especiais~~ especiais  
porque ~~elas~~ me fazem pensar nas  
emoções que elas representam e  
eu acho que os outros alunos também  
podem fazer essas fotografias,  
mas as minhas fotografias foram  
feitas com muito carinho.

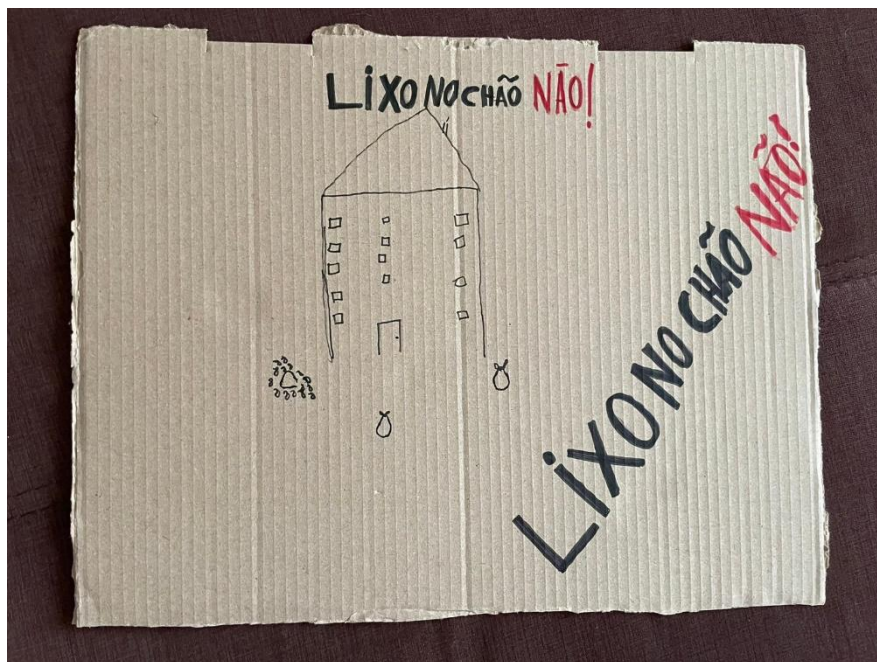
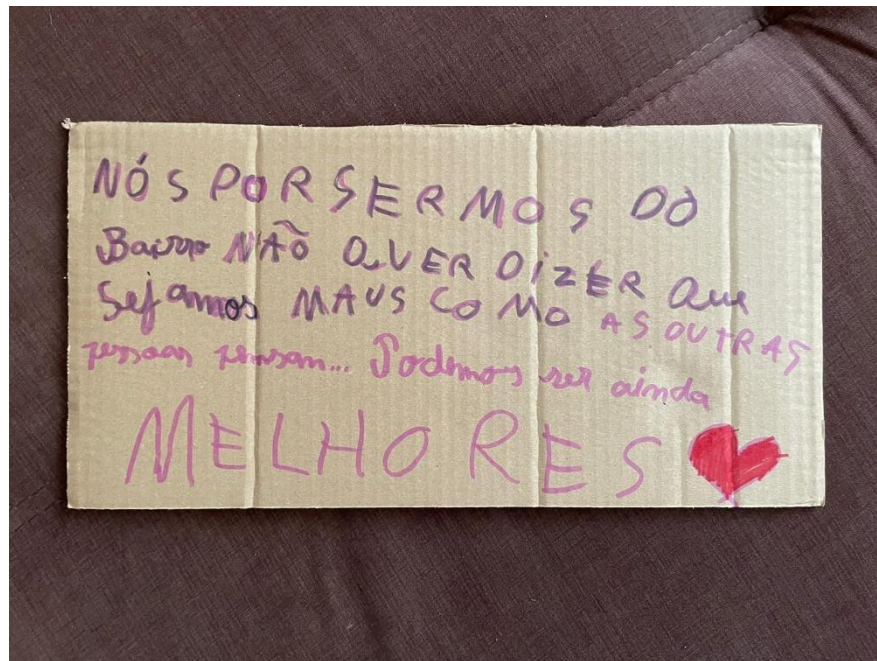
---

## APÊNDICE U – OFICINA DE CARTAZES NO CJ











## APÊNDICE V – BRINQUEDO POPIT



## APÊNDICE W – POEMA DE UM MORADOR DO BAIRRO Y

“Os putos do bairro

Sobra-lhes atitude

A vida do crime

Rouba-lhes a juventude

Não pensam nos pais

E no seu sofrimento

A dor não me incomoda

Sei que a aguento

Olho pró relógio

Conto cada segundo

Lembro-me dos meus tropas

Que partiram para outro mundo

O meu dia vai chegar

Ninguém tem de chorar

Porque nesse dia

É dia de festejar

Quero que haja festa

E muita alegria

A vossa felicidade

É tudo o que eu queria

A vida não é minha

A vida não é tua

A vida não é nossa

A vida continua”

## APÊNDICE X – SÍNTESE DO GRUPO DE DISCUSSÃO

No dia oito de julho de 2024 foi realizado um grupo de discussão com os dois docentes dos JI/EB1 – o Professor Tomás, que lecionava o 4º ano do JI/EB1Y, e o Professor Martim, que lecionava o 4º ano do JI/EB1Z –, duas mães (doravante designadas como mãe Flávia e mãe Vânia) e uma técnica da ADL.

Como objetivo principal, pretendia-se refletir em conjunto sobre estratégias educativas que as escolas pudessem adotar, tornando-as ambientes mais inclusivos e amigos das crianças, amenizando o estigma que estas sentiam, com recurso a novas práticas pedagógicas.

Comecei por devolver aos/às presentes uma das necessidades identificada pelas crianças, tanto do JI/EB1Y como do JI/EB1Z, de terem espaços para falar e para participarem livremente. Neste seguimento, apresento o trabalho desenvolvido com a Lara, o Victor, o Boruto e o Tiago, numa lógica de co construção de conhecimento e de desconstrução de preconceitos, devolvendo à comunidade local e educativa o percurso co construído até então através da ferramenta de eleição das crianças: a arte.

Relativamente às questões do estigma, o Professor Martim foi o primeiro a pronunciar-se. Refere que, como professor, custa-lhe perceber que as crianças têm esta perceção e se sentem desta forma, não tendo noção deste sentimento. Na sua prática, acredita que tenta não perpetuar este estigma, pontuando que esta perceção pode estar ligada a uma série de fatores. Afirma que há, da parte destes/as alunos/as, uma necessidade muito grande de falar (da sua vida, das suas histórias e experiências) e que, enquanto docente, nas múltiplas exigências da escola, se torna difícil de consentir com esta maior liberdade, acabando por lhes “cortar” a palavra. No entanto, menciona que, ao “cortarem” a palavra às crianças, podem estar a passar a mensagem de que eles/as não podem participar.

No quotidiano de sala de aula, refere que as crianças do seu grupo turma que mais participavam nos diferentes diálogos eram os/as moradores/as de HS, dizendo ainda que aqueles/as que lhe lançavam mais desafios (por questões de comportamento e por serem mais inquietas) eram estas mesmas crianças. Reforça a ideia de que ele, enquanto docente e pessoa, nunca quis cavar “este foço”, partilhando a complexidade que é desmontar esta perceção das crianças.

Querendo fazer sentir a sua presença, a mãe Flávia, refere que o trabalho destas crianças é o exemplo e o reflexo do que se passa nas escolas, em especial na Escola do Bairro W, frequentada pelo seu filho mais velho. No seu discurso, afirma “a escola não puxa pelas crianças, são crianças de bairro então não querem estudar e vão só até aqui”.

Na sua intervenção a técnica da ADL pontua que existe um efetivo desinvestimento nestes/as alunos/as, pelo pré-conceito que existe em relação às crianças e jovens de que eles não têm capacidades, o que é mentira, tornando mais difícil a mudança e a transformação social. Verbaliza ainda que todos/as temos pré-conceitos e que, às vezes, não temos noção de que temos uma perceção da realidade estigmatizante. Afirma que muitas vezes, dentro do contexto de sala de aula, aquilo que se vê como um comportamento “desadequado” numa criança moradora de HS e de uma criança que vem de outro contexto, é completamente diferente, tanto no que diz respeito à gravidade como à origem do comportamento. Termina a sua intervenção mencionando “Os miúdos de HS são mal-educados, para os outros há sempre uma justificação: está mal disposto, correu-lhe mal o dia, passou-se alguma coisa em casa... É pena fazermos isto no 1º ciclo, fazer acreditar as crianças que não tem potencial, logo no 1º ciclo”.

Em conjunto, discutimos a necessidade de se compreender a bagagem que cada criança carrega, muitas delas bastante pesadas, debatendo que agora que há esta consciência, que se pode começar a trabalhar num sentido de maior compreensão das múltiplas realidades que estão por trás das crianças.

Ainda que em silêncio durante grande parte da discussão, o Professor Tomás faz a sua intervenção referindo que este tipo de projetos é essencial para as crianças serem ouvidas porque “elas sentem maior conectividade com pessoas diferentes e que não sintam autoridade como acontece com os professores titulares.”

Retomando a palavra, o Professor Martim pontua que fez questão de verbalizar várias vezes à sua turma, durante o ano letivo que, ao longo da sua carreira no ensino (que, como o próprio refere, já não é pequena) que estas crianças foram os/as meninos/as com mais capacidades com quem já se cruzou.

Fazendo a sua opinião ser ouvida, a mãe Vânia partilha que as crianças na escola já têm um rótulo, e então fazem asneiras para chamar a atenção. Agradece o trabalho desenvolvido com os/as meninos/as, mencionando que também ela se consegue rever, na posição deles, como pessoa e adulta (que foi criança) moradora de HS. No seu discurso exclama “Nem todos nós que vivemos no bairro somos para descartar! A escola pensa que as mães do bairro são todas iguais, que vão para a escola de chinelo e de avental, mas não somos todas iguais. Realmente não tenho o canudo, e moro no bairro, mas sou uma pessoa educada, uma mãe presente”.

Direcionando-se a discussão para práticas utilizadas em contexto de sala de aula, o Professor Martim refere que, semanalmente, desenvolvia com os/as seus/suas alunos/as uma assembleia de turma, onde era pontuado o que correu bem durante a semana, o que correu menos bem e como é que, juntos/as, poderiam resolver as questões que poderiam parecer mais complicadas. Menciona ainda a co construção de um diário de turma, afixado na parede no fundo da sala de aula, onde as crianças apontavam “Gostei de...” “Não gostei de...” e “Sugestões”, onde colocavam propostas para a semana seguinte ou alguma atividade que gostassem de ver desenvolvida. A leitura deste diário era feita à sexta-feira à tarde, sendo-lhe destinada uma hora, que nunca chegava e a sua continuidade era dada na segunda-feira seguinte pela riqueza e complexidade das questões pontuadas pelos/as alunos/as.

Os principais apontamentos que resultam é a necessidade de se compreender a bagagem que cada criança carrega, de envolver a comunidade educativa na discussão e aprendizagem de convivência social para a mitigação deste sentimento das crianças. Em suma, o encontro foi bastante positivo, assumindo-se como um lugar de consciencialização coletiva, de agitação de consciências, onde as diferentes partilhas instigaram à reflexão e permitiram o debate, ainda que por vezes comedido e com alguns silêncios ensurdecadores.

## APÊNDICE Y – RESSIGNIFICANDO E CONSOLIDANDO AS RELAÇÕES



## APÊNDICE Z – “O JOVEM PROTETOR”

M, de 10 anos, reside num dos bairros de habitação social da UF. Quando tinha apenas 3 anos, veio da Suíça para Portugal com a mãe a irmã e, desde então, que mora no Bairro Y. Sempre que conhece alguém novo, e depois de algum tempo de conversa, gosta de divulgar a loja da qual a irmã é proprietária, demonstrando orgulho naquilo que ela construiu fora do bairro. Não sabe lidar com injustiças e é o primeiro a assumir que se “passa” quando sente que alguém não está a ser justo. Para além disso, é também muito consciente e crítico em relação aos fenómenos que têm lugar no seu bairro.

Numa fase inicial do meu contacto com a realidade, tive a oportunidade de o conhecer no âmbito de uma das atividades do projeto da ADL – a animação de recreios. Surgindo a oportunidade de acompanhar o DC, de forma regular, por forma a conhecer as crianças deste contexto, agarrei a oportunidade e a nossa simpatia foi imediata.

Durante o período de férias de Natal, que coincidiu com as atividades de férias da ADL, tive a oportunidade de me aproximar ainda mais dele e, num dos dias dessa semana, a mãe pediu-me se o podia levar a casa ao final do dia. Comprometendo-me com esta tarefa e antes de sairmos do Espaço Jovem (onde estavam a decorrer as atividades da parte da tarde) perguntei-lhe “Sabes onde moras? É que vais ter de me guiar para te poder levar direitinho”. Entusiasmado por levar alguém novo ao seu bairro, vai muito observador e cauteloso durante o caminho... não quer que me sinta, de alguma forma, desconfortável. Neste trajeto, e antes de chegarmos ao seu bairro, passamos por outro – caracterizado pela forte presença de tráfico de droga – dizendo-me num tom muito meigo “Não te preocupes, vai ser muito tranquilo!” e eu respondo-lhe “Eu não estou preocupada, mas obrigada pela tua preocupação e cuidado”. “Aqui, no meu bairro, eles respeitam muito os moradores, vais ver. Vens comigo e não tens nada que te preocupar. Vais ver como todos me cumprimentam e sabem quem sou... e por estares comigo, estás segura!”, reforça o M.

Aproximando-nos do local com uma maior movimentação, e estando nós a caminhar pelo passeio, parece instintivo para o M trocar de lado comigo, colocando-se por dentro (do meu lado direito), numa atitude de proteção, fazendo-se de “barreira” entre mim e os consumidores/*dealers* que estavam à face da estrada.

À medida que vamos ficando mais próximos do seu bairro, ouvem-se gritos ao fundo “É morador, atenção, é morador!”, “Ó, o miúdo está acompanhado, respeito!”. Durante todo o caminho, e até chegarmos à entrada do seu bloco, M foi cumprimentando várias pessoas e, por estar acompanhado, todos também me cumprimentavam e sabiam que estava ali para o levar a casa. Chegados ao seu bloco e à sua entrada, digo-lhe “M, estás entregue. Vemo-nos amanhã!” e rapidamente ele me pergunta “Até amanhã Catarina! Agora sabes sair daqui? Ou queres que te leve à paragem do autocarro? Não tenhas medo!”. Entre risos e boa disposição, digo-lhe que a paragem é mesmo pertinho e, mais uma vez, agradeço-lhe o seu cuidado, atenção e cavalheirismo. Toda esta interação ainda hoje me faz pensar e, enquanto me deixa de coração quente, também me faz refletir.

Quando crescer, sonha ter um carro, ganhar muito dinheiro, ter um emprego bom e poder ter oportunidades e possibilidades de construir um futuro fora do bairro, como a irmã (que tem a sua própria loja de roupa). É visto por alguns colegas e professores como “desestabilizador”, mas ele gosta antes de dizer que é intenso e que tem sempre uma opinião para dar. Está ciente de que os fenómenos que têm lugar no seu bairro e à porta do seu bloco, muitas vezes também fazem morada em casa de pessoas que lhe são próximas ou até mesmo de amigos/as e custa-lhe tratá-los por “tu”, preferindo referir-se a eles como “aquilo que tu sabes, aquilo...”. É afetuoso, transparente e bem-disposto, não negando um bom abraço ou então um momento de ‘colo’, dizendo que sente que é preciso espalhar mais amor.

## **APÊNDICE AA – “CARTA PARA OS/AS MEUS/MINHAS MENINOS/AS QUE, A PARTIR DE AGORA, SERÃO SEMPRE MEUS/MINHAS”**

“Dia 23.10.2023: O dia em que vocês mudaram a minha vida para sempre (e para melhor).

Estes foram os 8 meses mais bonitos da minha vida. Os melhores. Os mais cheios de amor, de carinho, de cumplicidade, de aprendizagens e de sorrisos. É com o coração cheio e apertadinho já de saudades que vos vejo voar... porque o mundo tem voos enormes para vocês! Apaixonei-me por vocês todos os dias e cada vez mais, apaixonei-me pelos vossos lugares, pelos vossos talentos, pelas vossas histórias e pelo sítio de onde vocês veem.

Nunca permitam que vos ponham um travão para voar, para crescer, para falar e para serem incríveis como são. Convosco reaprendi o que era o amor, no verdadeiro sentido da palavra. Voltei a sonhar e a ter cada vez mais vontade e garra para lutar por vocês e convosco.

Foram o abraço certo quando mais precisei, o sorriso de boas-vindas todos os dias, os abraços diários mais reconfortantes, o *“Como estás professora?”* mais genuíno, o *“Tive saudades tuas!”* e o *“Gosto muito de ti! Adoro-te!”* mais bonitos de sempre!

Senti-me acolhida, abraçada, respeitada, mimada e valorizada desde o primeiro segundo. Senti-me em casa e vocês tornaram-se a minha segunda casa, a minha segunda família.

Isto foi muito mais do que um projeto de mestrado, foi redescobrir-me numa nova forma de estar na vida. Estar convosco fez-me perceber que ainda há muito por onde lutar, muito trabalho a fazer, mas que isso tudo se torna mais fácil e divertido quando temos pessoas incríveis como vocês ao lado!

Obrigada pelas brincadeiras no recreio, pelos jogos de futebol no ringue, pelos trajetos escola-casa; obrigada por confiarem em mim para desabafarem, obrigada pelas conversas sobre a vida e por partilharem as vossas preocupações, ansiedades, medos e conquistas; obrigada por todo o

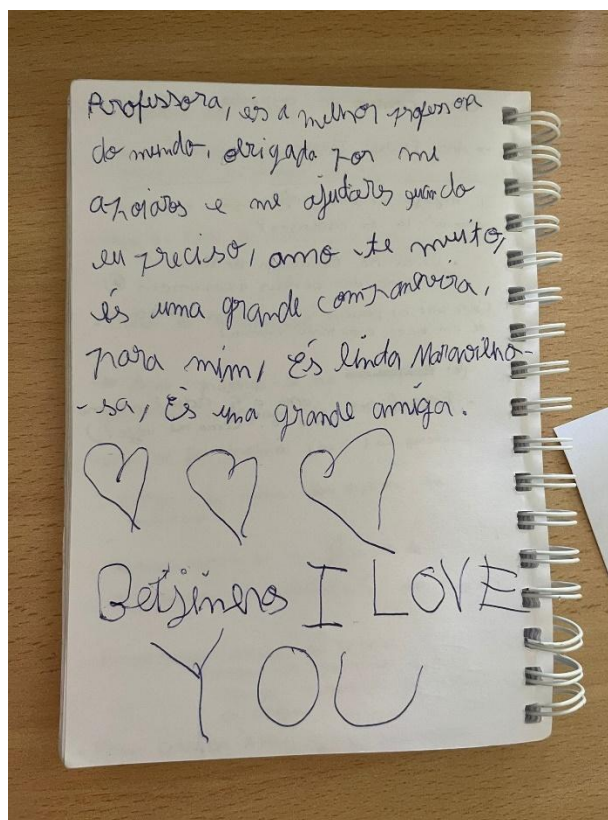
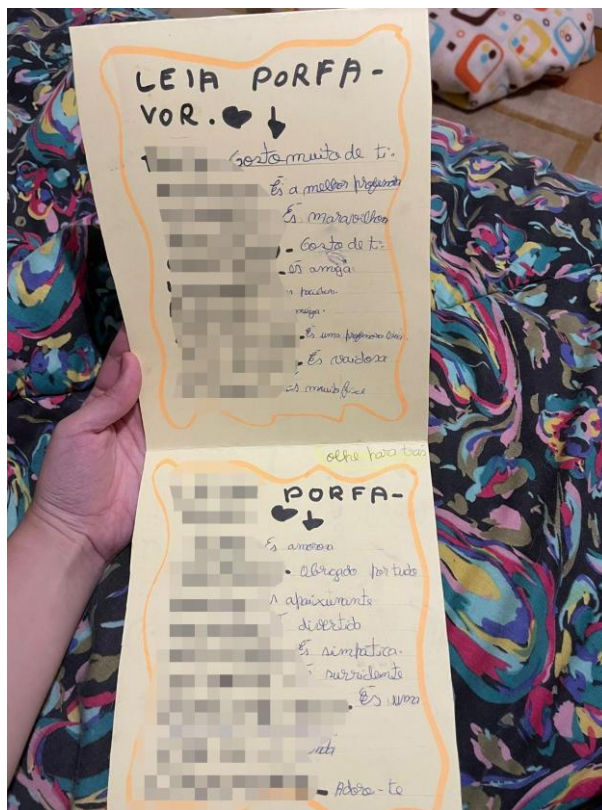
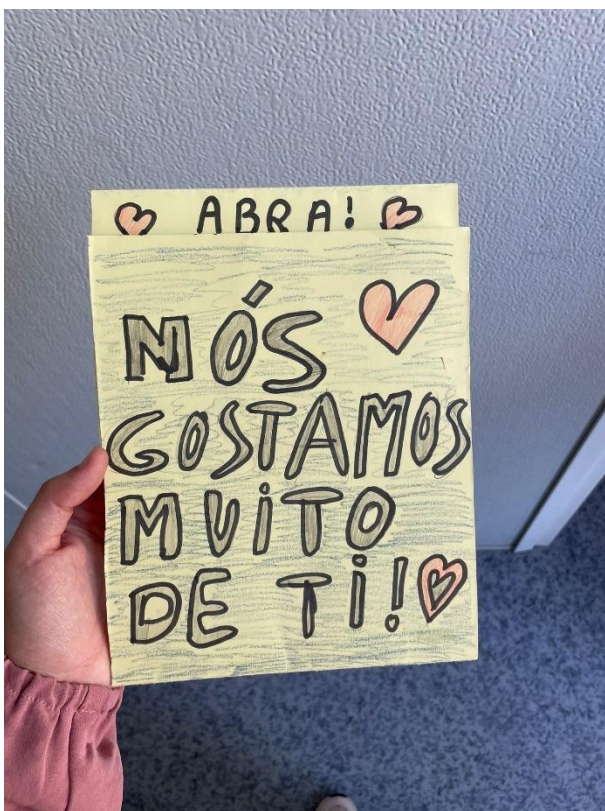
mimo e carinho que me deram todos os dias. Quero continuar a ver-vos crescer e a poder estar convosco!

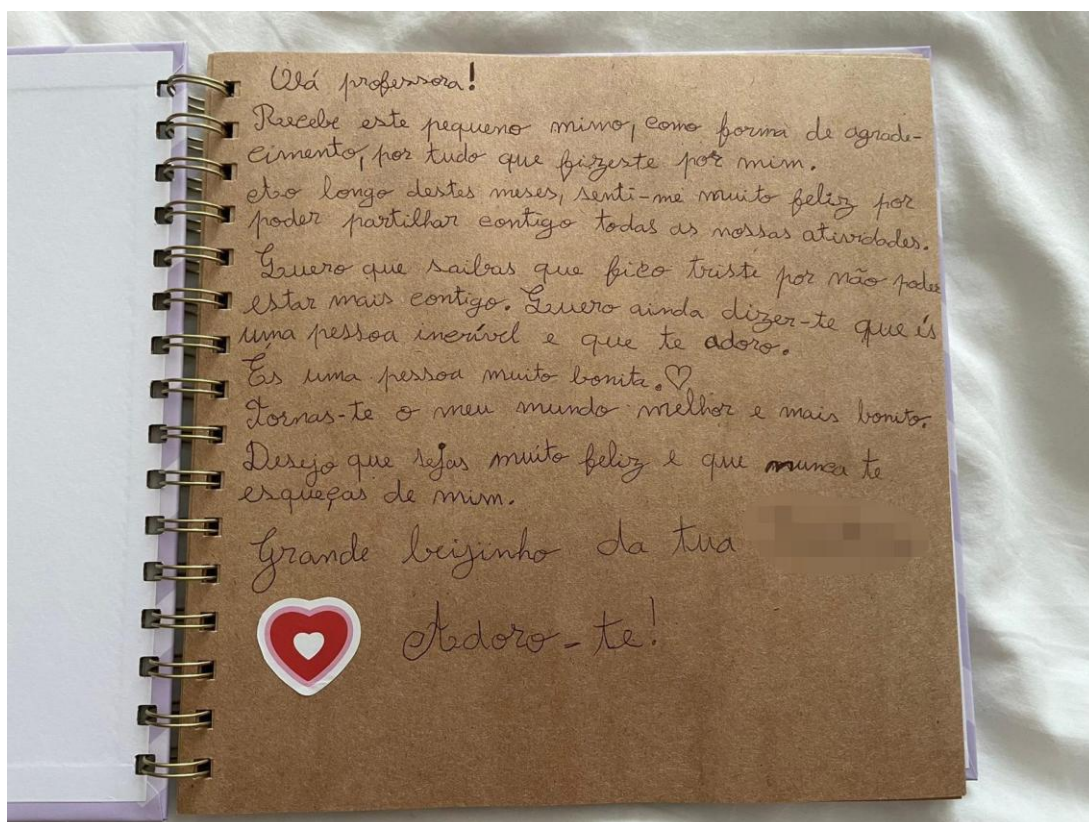
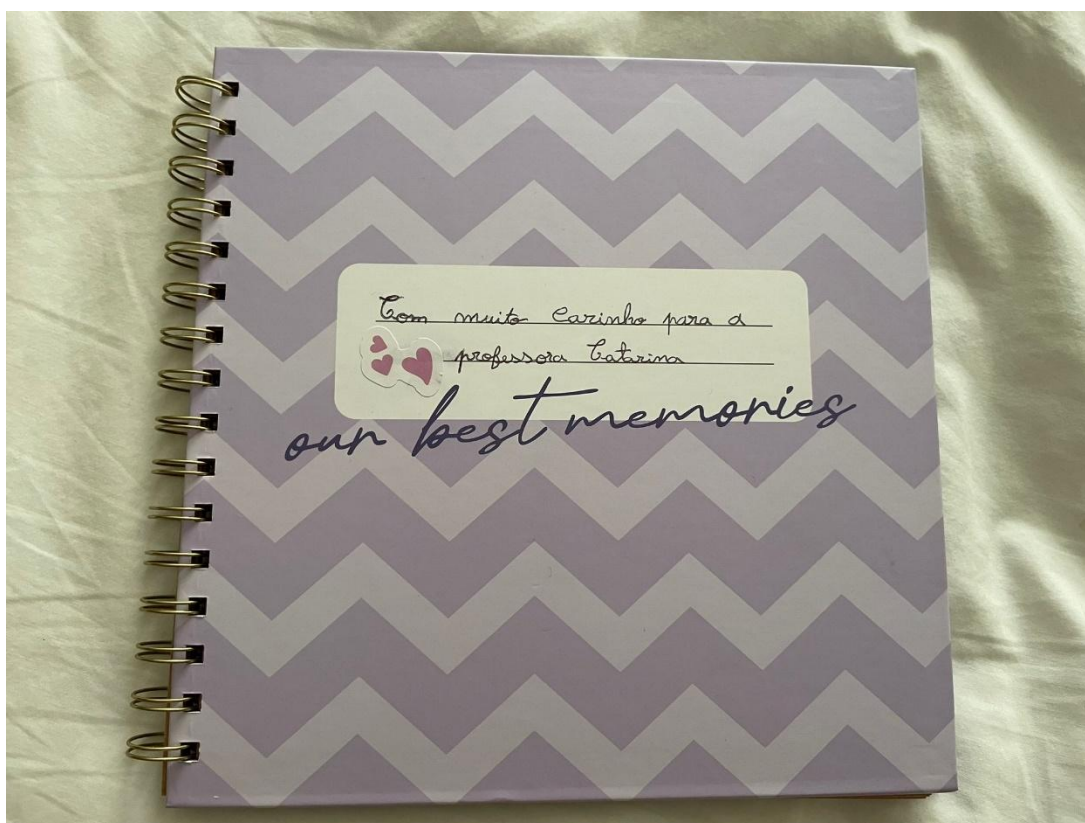
Fico muito feliz por vocês terem feito parte do meu caminho. Nunca vos vou esquecer e quero que saibam sempre que têm um lugar muito especial no meu coração. Adoro-vos ainda mais do que aquilo que vos digo! Adoro-vos muito! Obrigada por tudo <3

Um beijinho enorme nos vossos corações da vossa,

Professora Catarina Carvalho”

# APÊNDICE AB – “A NOSSA RELAÇÃO, O NOSSO TESOURO: DIÁRIO DE AFETOS”









## APÊNDICE AC – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE AVALIAÇÃO

CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO	SUBCATEGORIAS DE AVALIAÇÃO
<b>1) Participação ativa e comprometida no desenvolvimento das iniciativas do projeto por parte das crianças</b>	<p>Compromisso no desenvolvimento das atividades do projeto;</p> <p>Contribuição ativa na dinamização das iniciativas;</p> <p>Sentimento de valorização pessoal dentro do grupo;</p> <p>Reconhecimento do papel que cada um teve na dinâmica grupal.</p>
<b>2) Percepção mais justa e inclusiva acerca das crianças por parte da comunidade educativa</b>	<p>Valorização dos discursos e iniciativas construídas pelas crianças, por parte da comunidade escolar;</p> <p>Mobilização das potencialidades e dos saberes das crianças para a dinamização de atividades;</p> <p>Transformação da visão docente sobre as crianças moradoras de HS.</p>
<b>3) Práticas educativas</b>	<p>Sensibilização para a diferenciação pedagógica;</p> <p>Autorreflexividade sobre práticas e discursos;</p> <p>Reconhecimento do efeito nefasto sobre a estigmatização das crianças de HS.</p>

## APÊNDICE AD – O FLORESCER DA RESISTÊNCIA



**M**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIAL**  
ESPECIALIZAÇÃO EM AÇÃO PSICOSSOCIAL EM CONTEXTOS DE  
RISCO

**“ Luz, cor, amor, ação: navegando  
pelos tesouros das vozes do bairro”**  
Catarina Quintas de Carvalho

