



UM CERCO EDUCATIVO-ALTERNATIVO (1-CEA)

Projeto de Trabalho Educativo de Rua

Tiago Lobo-Dos-Santos

Licínio Mateus Fernandes

Benedita Ayres Pereira



REPÚBLICA
PORTUGUESA

SECRETÁRIA DE ESTADO
PARA A INTEGRAÇÃO E AS MIGRAÇÕES



ACM
ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES

UM CERCO EDUCATIVO-ALTERNATIVO (1-CEA)

Projeto de Trabalho Educativo de Rua

(HANDBOOK)

Tiago Lobo-Dos-Santos

Licínio Mateus Fernandes

Benedita Ayres Pereira



Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

LOBO-DOS-SANTOS, Tiago

UM CERCO EDUCATIVO-ALTERNATIVO (1-CEA), Projeto de Trabalho Educativo de Rua (HANDBOOK)

1ª Edição (Projetos e Práticas de Inovação Social)

Co-autores; Licínio Mateus Fernandes; Benedita Ayres Pereira

ISBN 978-989-685-124-8

CDU 316

TÍTULO

UM CERCO EDUCATIVO-ALTERNATIVO (1-CEA)

Projeto de Trabalho Educativo de Rua

AUTORES

TIAGO LOBO-DOS-SANTOS

LICÍNIO MATEUS FERNANDES

BENEDITA AYRES PEREIRA

PROMOTOR

OBSERVATÓRIO DAS COMUNIDADES CIGANAS / [HTTP://WWW.OBCIG.ACM.GOV.PT/](http://www.obcig.acm.gov.pt/)

EDIÇÃO

ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES (ACM, I.P.)

R. ÁLVARO COUTINHO, 14 – 1150-025 LISBOA

TELEFONE: (00351) 21 810 61 00 • FAX: (00351) 21 810 61 17 •

E-MAIL: ACM@ACM.GOV.PT

EXECUÇÃO GRÁFICA

CMVA print

PRIMEIRA EDIÇÃO

300 EXEMPLARES

ISBN

978-989-685-124-8

DEPÓSITO LEGAL

193651/21

LISBOA, DEZEMBRO 2021



Este *handbook* foi concebido pela equipa do projeto

“Um Cerco Educativo-Alternativo”, visando: (1) sistematizar o conteúdo e essência do projeto; (2) relatar as suas principais experiências; (3) divulgar as principais metodologias e resultados com vista a inspirar realidades similares e à sustentabilidade futura do projeto; e (4) servir como ponto de referência na comunicação do projeto.

O seu conteúdo capta o período temporal de atuação do projeto de Outubro de 2019 a Dezembro de 2020.

“UNGA?”

ÍNDICE

PÁGINAS 07-08

Prefácio

PÁGINAS 09-24

PARTE 1 - O que é o “Um Cerco Educativo-Alternativo”?

PÁGINAS 25 -70

PARTE 2 - Como fazemos?

PÁGINAS 71-91

PARTE 3 - Que mudanças?

PÁGINAS 92-96

PARTE 4 - Reflexões finais - prólogo

PÁGINAS 97 -101

Agradecimentos, contactos e referências

Prefácio

O presente livro inaugura uma nova Coleção do Observatório das Comunidades Ciganas: a Coleção “Projetos e Práticas de Inovação Social”. Esta Coleção tem como objetivo dar a conhecer projetos que, pelas suas temáticas, características e resultados, possibilitem uma determinada mudança social em contexto e que, simultaneamente, sejam inspiradores de realidades que apresentem constrangimentos similares, potenciando uma maior humanização dos atores e dos contextos.

É o caso do projeto que deu origem ao número 1 desta Coleção. Desenvolvido por uma equipa comprometida com a diminuição de desigualdades, neste caso, escolares, mas que têm subjacente um conjunto de desigualdades estruturais que minam a construção de sociedades democráticas, o projeto procurou diminuir o absentismo e insucesso escolares de crianças e jovens ciganos/as, trabalhando para o efeito com os alunos, as famílias e as escolas.

Os dados mais recentes recolhidos pela DGE e pela DGEEC, relativos ao ano letivo de 2018/19, evidenciam um elevado número de crianças e jovens ciganos/as a frequentar os ensinos básico e secundário, como podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1. Evolução do número de alunos/as ciganos/as matriculados/as¹

Ano letivo Nível de ensino	1997/98 (nº)	2003/04 (nº)	2016/17 (nº)	2018/19 (nº)
1º ciclo	5 420	7 216	5 879	11 138
2º ciclo	374	857	3 078	6 097
3º ciclo	102	217	1 805	4 684
Ensino Secundário	16	34	256	651

As taxas de insucesso têm vindo também a diminuir, como se pode comprovar no quadro 2, evidenciando todo um trabalho que muitos Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas têm vindo a realizar, quer internamente, quer com as famílias, envolvendo-as efetivamente na escolarização dos seus filhos e filhas. No entanto, a evolução numérica positiva, a par do aumento das taxas de sucesso, não invalida que as percentagens de reprovação das crianças e jovens ciganos/as, por comparação com os dados nacionais, continuem a ser muito elevadas. Com efeito, os dados percentuais nacionais de retenção e desistência apontam para 2% no 1º ciclo, 3,8% no 2º ciclo, 5,6% no 3º ciclo e 12,9% no

¹ Elaboração própria

ensino secundário. Relativamente às crianças e jovens ciganos/as, o percentual relativo apenas à retenção apresenta-se significativamente mais elevado do que a percentagem nacional de retenção e desistência: 11,1% para o 1º ciclo, 22% para o 2º ciclo e 17,7% para o 3º ciclo, com o ensino secundário a apresentar 12,6%. Estas percentagens de retenção evidenciam a importância da continuidade do investimento na educação escolar pública de crianças e jovens ciganos/as, apesar de este ser o eixo das Estratégias Nacionais para a Integração das Comunidades Ciganas que, de acordo com o Relatório de avaliação intercalar das Estratégias elaborado pela Comissão Europeia², apresenta mais sucesso.

Quadro 2. Percentagem de alunos/as das comunidades ciganas com aproveitamento face ao total de alunos das comunidades ciganas matriculados em escolas públicas do MEdu, por nível de ensino

Ano letivo Nível de ensino	2016/17 (%)	2018/19 (%)
1º ciclo	61,6%	84,6%
2º ciclo	49,1%	63,7%
3º ciclo	49,4%	73,7%
Ensino Básico	56%	76,4%
Ensino Secundário	64%	75,4%

Fonte: DGE - Questionário no âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (Dados dos alunos matriculados relativos ao início do ano letivo de 2016/17) e DGEEC - Questionário no âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2018/19)

O desenvolvimento de projetos como este, cujos processos e resultados aqui se publicam, é certamente um contributo muito importante para a democratização do sucesso educativo.

E quando esses projetos são desenvolvidos por equipas constituídas também por pessoas ciganas, como é o caso presente, a probabilidade de serem bem sucedidos é muito maior. Esta Coleção não poderia, por isso, começar melhor. Este é o trabalho que importa fazer presentemente e de forma continuada: para além da garantia do acesso à educação formal, a garantia do sucesso das aprendizagens, conduzindo a uma escolarização bem sucedida, num trabalho de todos, com todos e para todos.

Maria José Casa-Nova
(Instituto de Educação da Universidade do Minho
Coordenadora do OBCIG)

² In <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1544112037077&uri=CELEX:52018DC0785>

PARTE 1 O que é o “Um Cerco Educativo-Alternativo”?



“VAMOS AO ENCONTRO”



1.1. Quem somos? – um projeto por aliança com uma visão “O casamento”

“*Um Cerco Educativo-Alternativo*” (1-CEA) estabelece um projeto de trabalho educativo de rua impulsionado pela *Teach For Portugal* (TFP), em parceria com o projeto “*Cercar-te*” e o *Espaço T*, o projeto de Mediadores Municipais e Interculturais da CM Porto (PMMI) e o Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto. A TFP é uma organização portuguesa sem fins lucrativos que pertence à rede internacional *Teach For All*. Tem como objetivo diminuir a desigualdade educativa em Portugal

e proporcionar às crianças de meios mais desfavorecidos a **oportunidade de atingirem o seu máximo potencial de desenvolvimento**. O projeto “Cercar-te” (Programa Escolhas) é promovido pelo Espaço T – Associação para Apoio à Integração Social e Comunitária – uma IPSS que visa a inclusão social de todos os indivíduos através da arte. O PMMI parte do Plano Operacional de Inclusão Social e Emprego (POISE) do Alto Comissariado para as Migrações, numa parceria entre a CM Porto e o Espaço T.



1 - A Equipa de Educação de Rua 1-CEA (Licínio Fernandes e Tiago L.) com a bandeira internacional dos Povos Rhom (Bairro do Cerco do Porto - Dia Nacional da Pessoa Cigana).

A equipa do projeto é formada por elementos étnica e culturalmente heterogéneos que se constituem em termos das suas funções e operações metodológicas do projeto como **educadores de rua e co-coordenadores do projeto**: Tiago L. (mentor TFP) e Licínio Fernandes (mediador Espaço T / PMMI). Num processo colaborativo, fundaram, conceberam, implementaram e monitorizaram o processo e o impacto do 1-CEA. Benedita Ayres Pereira (*mentora TFP*) foi responsável pela secção de angariação/recolha de alimentos. Este processo de conceção e implementação iniciou em Setembro de 2019 e decorreu até Junho de 2021. Oficialmente, arrancou em Janeiro de 2020, embora, na prática, se tenha iniciado em Setembro de 2019 com as fases de observação e indução de relações.

Cinco valores orientam o projeto: a equidade, a intersubjetividade, o interculturalismo, a educação e a **alteridade consciente**. Estes valores servem para nos mover em direção à nossa visão: uma sociedade que cria condições para que as crianças e jovens que frequentam o Agrupamento de Escolas do Cerco e/ou residam no Bairro do Cerco estudem com regularidade para poderem atingir o ensino superior ou o mercado de trabalho. Os/as jovens de diferentes etnias e culturas comunicam abertamente com vontade de aprenderem entre si, a partir da sua diferença, na troca de narrativas e perspetivas **socioculturais heterogéneas**; os/as **crianças/jovens ciganos/as** são ouvidos e respeitados nas suas narrativas, mas também valorizados pela **expressão e construção** da sua **identidade**.

1.2. Porquê “1-CEA”? Como estamos?

O que nos move?

Se a visão que acabámos de apresentar representa a nossa projeção ideal para o futuro, ela arrancou de um conjunto de problemas-estado que fez alavancar o projeto. O problema central que dirigiu a nossa ação e foco foi

o **absentismo escolar**: agimos para o desconstruir e reconstruir, transformando o fenómeno, tornando-o em algo distinto.

Os níveis e taxas de absentismo escolar no **Agrupamento de Escolas**

(AE) do Cerco do Porto são muito elevados, em especial, quando falamos da Escola Básica do Cerco. Veja-se, a título de exemplo, que no ano letivo 2019/2020, na Escola Básica do Cerco, **25% dos alunos/as** (1/4) foram referenciados pelos professores/as-titulares ao Gabinete de Intervenção Social do Agrupamento, por evidenciarem uma **trajetória de ab-**



2 - Lício Fernandes e Tiago L. a caminho de uma visita domiciliária, em Contumil, com o objetivo de abordar a família de uma aluna em abandono escolar (Estação de Comboios de Contumil).

sentismo escolar. Nesta escola, 2/3 dos alunos/as são *Calons*³ (ciganos/as), e são estes também a maioria dos alunos/as que demonstram alguma forma de absentismo. Até meados do 2º Período, contabilizaram-se **69% dos alunos/as** do 1º ano de escolaridade e **cerca de 50%** dos alunos/as de 2º ano de escolaridade em absentismo escolar (desde o “leve” ao “muito grave”⁴) – entre estes alunos/as do 1º e 2º ano, 64% eram *Calons*. No 1º Período do ano letivo 2020/21, a nível de AE, cerca de 120 alunos/as não foram avaliados por excesso de faltas.

Embora o absentismo escolar fosse o foco, acreditávamos que este fenómeno era um produto *emergente* de um conjunto de fatores e processos desenvolvimentais que estão sempre em curso, em termos dum sistema complexo que se move no tempo. Olhámos para o absentismo escolar como ponto-problema de arranque **ponto A**, mas não como o problema nele mesmo; encarámos este **ponto A** como um sistema emergente que

³ Usamos a expressão “*Calons*” e não “ciganos/as” seguindo a linguagem dos grupos ciganos locais, no termo que comumente usam para se referirem a si mesmos. Este uso é intencional e significa um ato em prol da justiça sociolinguística (Bucholtz et al., 2014).

⁴ Uma situação de absentismo *leve* refere-se a um padrão com pelo menos um mês de duração em que o/a aluno/a falta injustificadamente a pelo menos um dia inteiro de aulas. Uma situação de absentismo *muito grave* refere-se a um padrão de pelo menos um mês de duração em que o/a aluno/a falta injustificadamente a metade ou mais dos dias de aulas.

surgiu da articulação específica entre um conjunto de condições biológicas, psicológicas, de saúde, do clima escolar, sociais e culturais que seriam diferentes de aluno/a para aluno/a, de família para família, de sala-de-aula para sala-de-aula, de professor/a para professor/a, de ambiente comunitário para ambiente comunitário. Isto é, embora a manifestação do absentismo pudesse ser comum entre os diferentes casos, partiu-se da premissa fenomenológica de que isto era um *estado* – estado que era único de caso para caso – tendo uma lógica própria e um lugar preciso em cada trajetória individual, familiar e escolar.

Ainda assim, havia um conjunto de problemas que sustentavam o absentismo escolar neste contexto e que pareciam ser comuns entre casos. Estes problemas constituíram o nosso **segundo foco de atuação**, já que formavam o sistema complexo que fazia emergir a experiência de absentismo na trajetória de cada aluno/a: (1) a relação distante alunos/as-escola e (2) a conflitualidade e ruído na comunicação intra e intercultural.

No primeiro caso, tratava-se (a) da falta de reconhecimento e de valorização dos papéis e identidades étnica e culturalmente diversas (nas duas direções: professores alunos/as / famílias; alunos/as professores/

as / famílias); (b) da desvalorização ou das crenças distorcidas da identidade, história e particularidades contextuais das crianças e jovens residentes neste território da parte das instituições de proximidade – incluindo escolas e agentes educativos e (c) níveis de confiança insuficientes e rarefação de relações interétnicas genuínas, equitativas e profundas (escola-família; escola-aluno/a; professores/as-alunos/as; professores/as-família). No segundo caso, a conflitualidade emergia quer entre alunos/as, quer entre alunos/as e professores/as, quer entre professores/as e famílias; as representações maioritárias da “etnia” e a não-responsi-



3 - Uma criança traz o seu camaleão para a rua (B. do Cerco do Porto).

vidade cultural⁵ das atuações faziam parte das dinâmicas de violência verbal ou física.

Em suma, o projeto alavancou-se operando sobre estes três domínios, (1) **absentismo escolar**, (2) **relações escola-família-aluno/a** e (3) **comunicação intercultural**, reconhecendo que o *fazer* do absentismo escolar (**ponto A**) e o *des-fazer* do absentismo escolar (**ponto B**) dependiam do *re-fazer e do re-inventar (ação para nos movermos do ponto A ao ponto B)* das condições que possibilitavam a emergência deste absentismo, nomeadamente: os relacionamentos entre aluno/a-família-escola e escola-família-aluno/a e a qualidade da comunicação intercultural dos diferentes agentes educativos envolvidos na vida de um aluno/a. Estabelecendo esta hipótese geral, o projeto

1-CEA não descurou, no entanto, a perspectiva de que cada caso de absentismo tem a sua explicação singularíssima e que deve ser compreendido à luz do desenvolvimento de cada indivíduo, do ambiente que seleciona (dentro do ambiente imposto) e dos sistemas referenciais da sua família e da escola, incluídos no sistema de experiências da comunidade.

O projeto, no seu fazer e no seu agir, envolveu uma perspectiva que era, ao mesmo tempo, generalista e detalhada, podemos dizer mesmo: *sistémico-clínica*.⁶ Para transformarmos o absentismo em assiduidade ou frequência escolares, tocámos, portanto, em simultâneo, por um lado, no sistema geral ecológico-comunitário-educativo “Cerco” e, por outro, no eixo indivíduo-família como existências idiossincráticas.

⁵ Usamos esta expressão baseando-nos nos conceitos de “responsividade cultural” (Gay, 2002) e de “relevância cultural” (Ladson-Billings, 1995). Gay define pedagogia culturalmente responsiva como uma abordagem que usa o conhecimento cultural, as experiências passadas e os estilos de performance dos alunos para tornar a aprendizagem mais efetiva. Esta orientação reconhece a legitimidade das heranças culturais de diferentes grupos étnicos, como legados que afetam a disposição e as atitudes para com a aprendizagem, mas também como pontos fortes a serem utilizados em contextos formais; deste modo, pretende-se criar pontes de significação entre o ambiente escolar e o ambiente familiar e comunitário, honrando diferentes e conectando diferentes heranças culturais.

⁶ A clínica que aqui está presente não é uma clínica médica, mas uma clínica fenomenológica influenciada pela corrente das abordagens psicológicas centradas na pessoa (e.g. Carl Rogers). Esta clínica significa olhar o outro com uma atitude de profunda simpatia e disponibilidade, por muito diferente que esse “outro” possa parecer inicialmente. Nesta perspectiva, o “outro”, é como que um “outro-eu” possível (um alter ego) que escutamos genuinamente, segundo a sua lógica, as suas visões do mundo e os seus pontos de vista, sem julgamentos advindos de predefinições e preconcepções. Esta atitude centrada na pessoa, enxerta a liberdade nas nossas ações, ao desprendermo-nos dos esquemas pré-concebidos, permitindo-nos aceder a sentidos e significados da perspectiva do outro, com o intuito de compreender.

1.3. Para quê “1-CEA”? Como queremos estar?

– Intencionalidade e foco de atuação

O nosso trabalho foi orientado para a resolução de problemas e focado na persecução de objetivos concretos que podiam ser avaliados e monitorizados. Para termos a certeza de que estamos a dirigir-nos ao **ponto B**, ou seja, à desconstrução do estado de absentismo na trajetória de vida do aluno/a e a sua conversão em frequência escolar regular temos que avaliar, devemos questionar o porquê de não se avaliarem práticas de intervenção e não de as avaliarmos (Home Office, 2009). A avaliação foi um imperativo para assegurarmos que estávamos realmente alinhados com as nossas intenções, no nosso trabalho quotidiano, e que não estávamos a adicionar sofrimento ou a criar danos no percurso escolar dos alunos/as, ou seja, a produzir efeitos iatrogénicos (e.g. aumentar o absentismo e a distância da escola). Por outro lado, isto permitiu calibrar o trabalho e ações em função dos resultados. Assim, podemos dividir a avaliação interna do projeto, em dois

vetores: (1) a *avaliação de processo* e (2) a *avaliação de resultados e impacto*. A avaliação de processo prendeu-se com a monitorização de indicadores e parâmetros a nível do processo de implementação do projeto, i.e., incidiu sobre as **ações do “fazer” e “re-fazer”** que pretendíamos que nos levassem do **ponto A** ao **ponto B**. Já a avaliação de resultados e impacto prendeu-se com parâmetros e métricas que procuraram estabelecer a análise do nexo de causalidade (no sentido probabilístico) – ou, pelo menos, de correlação – entre as ações dirigidas a mudar o estado de absentismo e os efeitos reais dessas ações sobre esse estado, ou seja, verificava se para além das “boas intenções”, efetivamente, havia impacto positivo. Significa que esta prática foi conduzida e baseada em evidência (*evidence-based*) e, mais do que pretender demonstrar o que “funciona”, procurou indicar e sinalizar a mudança (Maruna, 2012) ou a inércia quanto aos problemas em foco.

• Avaliação de processo – Monitorizar as soluções

Para transformarmos o absentismo (**ponto A**) em frequência escolar (**ponto B**), desenvolvemos uma série de **atividades, ações e tarefas** no quotidiano. Pretendíamos que elas fossem efetivas operações de passagem e movimento em direção ao ponto B e foi sobre elas que recaiu a avaliação de processo. Ao longo do tempo, desde o início do projeto, fomos utilizando e desenvolvendo diferentes modalidades e indicadores para monitorizar as nossas ações; estas diferentes tentativas culminaram numa ficha-relatório modelo que utilizámos em cada dia de trabalho educativo de rua. Este modelo permitiu constituir uma base de dados de registos rápidos e efetivos (*in loco*), mas que captavam informação essencial, formando uma plataforma de relatos, reflexões e observações contínuas sobre o problema em foco e as soluções que estávamos a usar para o desconstruir e desfazer. Tratou-se de um observatório interno das soluções que usávamos e que nos permitiu, *a posteriori*, desenvolver e reinventar constantemente a nossa própria “teoria da praticidade” (Hope, 1995) do trabalho educativo de rua. Além disso, esta base de dados foi partilhada em contínuo com o Gabinete de Intervenção Social do AE Cerco do Porto para poder concertar a atuação e maximizar a informação

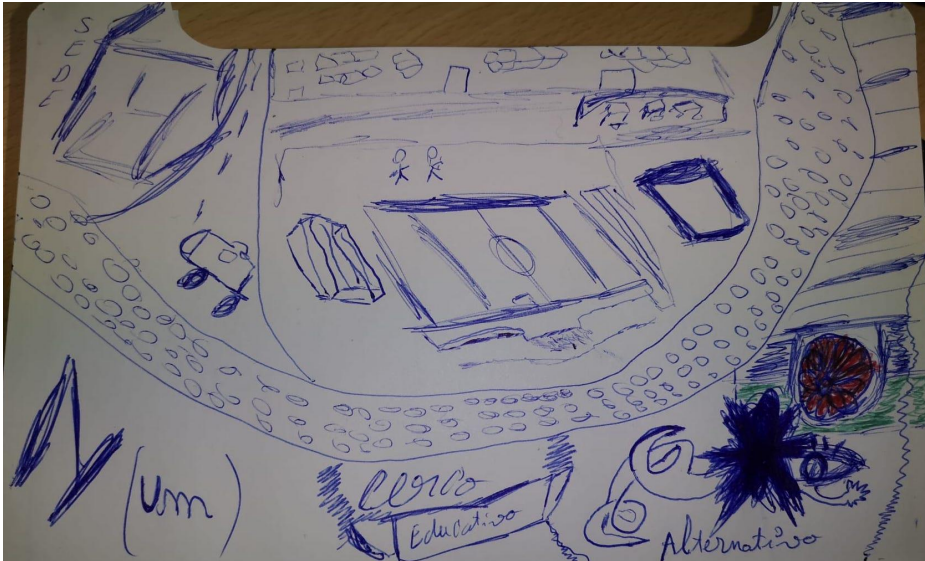
disponível para as escolas.

Quanto às soluções e ações usadas quotidianamente, pretendíamos avaliar/acompanhar a evolução dos seguintes indicadores:

1. Nº de participantes envolvidos (alunos/as, Encarregados/as de educação, familiares, moradores, etc.);
 2. Nº de vezes que uma família/aluno/a é alcançado/abordado;
 3. Nº de abordagens / ações de rua;
 4. Tempo despendido/utilizado em cada abordagem/ação (em minutos);
 5. Problema em foco ou intenção de cada abordagem;
 6. Informações/dados qualitativos recolhidos em observação, conversas, abordagens e reflexões de equipa que informam as soluções e atuações da equipa (ou que as afetaram);
 7. Modalidade de ação e estratégias levadas a cabo pela equipa em cada ação;
 8. Consequências/*Follow-up* do tipo de ação e da estratégia usada em cada abordagem, em relação à intencionalidade da abordagem (e.g. depois da abordagem, o que aconteceu? A intenção da abordagem foi cumprida, houve sucesso?);
 9. *Feedback* das ações e soluções usadas.
- Abaixo, deixamos dois exemplos de um excerto de uma ficha de registo de ação:

Nome do aluno/Pessoa abordada / Morada / Local do encontro	Problema	Escola/ Turma	Data Hora	Tempo da abordagem/ esforço outreach	Ação/Pedidos /Resultados	Follow-up / Consequências
“Zé António” (nome aluno) Sra. G (EE) / Rua(Bairro do Cerco)	Absentismo longo-prazo	EBSC / 8º “X”	4/11/2020 16h20m	18 mins.	Visita domiciliária. Pergunta sobre necessidades e estado de saúde da família. Referiram ter estado 15 dias em isolamento; a mãe e a irmã iriam realizar o teste ao COVID no dia seguinte. Entregou-nos os documentos comprovativos do isolamento para fazermos chegar à Diretora de Turma (DT). Prestamos informação sobre a segurança e a gestão do risco no ambiente escolar de forma a reduzir inseguranças subjetivas. Pediram apoio alimentar. Prestamos informações sobre as condições de segurança oferecidas pela escola e sobre condutas de proteção e redução do risco.	Entregamos a documentação p/justificação da carta à DT (fizemos chegar) Ficou de informar sobre os resultados do teste.
“Manuel Gustavo” Sra. “lara” / Casa – Av..... (Gondomar)	Absentismo curto-prazo / Desmotivação + Problemas de sono + Preocupação c/estado da avó (debilidada)	EBSC/8 “X”	9/11/2020 17h55m	28 mins.	Visita domiciliária. Aviso da reunião de urgência com DT, direção e a nossa equipa. Explicação dos propósitos da reunião. Entrega da carta da convocatória. A mãe confirmou imediatamente presença na reunião. O aluno disse que, por algum tempo, não foi às aulas devido a isolamento (por contacto com a namorada). Mas outros dias foi apenas por perda de motivação porque “não ia ninguém”. Realizamos Entrevista Motivacional - ao aluno (intenção: mobilizar recursos cognitivos para passar da pré-contemplação à ação e voltar à escola e para mobilizar os outros alunos). A avó está debilitada em termos de saúde e o aluno acaba por exercer o papel de cuidador primário. Não	O aluno foi participando e conversando connosco, abrindo-se à medida que usávamos as ferramentas da entrevista motivacional. Ficou algo confuso com as nossas perguntas, o que indica que pode ter entrado em dissonância cognitiva (positivo). Referiu que iria voltar à escola. A mãe compareceu à reunião do dia 11/11/2020 e participou ativamente na reunião. Referiu que tendo em conta a situação pela qual o aluno estava a passar e como estava à procura

				tem dormido porque passa a noite acordado a verificar se a avó está bem e se respira (atividade vigilante). Deixou de ter vontade de ir para a escola, de jogar futebol (que é das atividades que mais gosta de fazer e que o fazem mais feliz); tem passado os dias em casa, de pijama, a jogar playstation, sem vontade de “fazer nada”. Apresenta sintomas de internalização. A mãe precisa também de ajuda para encontrar um serviço de psicologia, apesar de já ter começado a procurar psicólogos privados. Pode ser útil encaminhar para o Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Durante esta semana, terminou com a namorada (a relação é de longo-prazo), o que também parece ser o reflexo deste mal-estar psicológico causado pela situação da avó em casa.	de ajuda, ele só começaria a vir para a escola na semana seguinte para “recomeçar”, na 2ª feira seguinte (16/11/2020).
--	--	--	--	---	---



4 - Cartoon do sítio principal da intervenção no Bairro do Cerco do Porto e Sketch do Logo 1-CEA. Por: Tiago L..

• **Avaliação de impacto – Monitorizar os resultados**

Na tabela que se segue abaixo, formalizam-se os objetivos do nosso projeto e a forma como estes foram operacionalizados em metas e medidos através de parâmetros de impacto variados, mas precisos, com recurso a determinadas fontes de informação e bases de dados.

Objetivos: PONTO B	Metas	Parâmetros de impacto	Fontes de dados / Bases de dados
Redução do absentismo escolar – Escola Básica do Cerco	1. Em qualquer turma ou aluno/a acompanhados, procura-se a diminuição de 10-15% do absentismo em relação a taxas basais (níveis demonstrados pré-intervenção do projeto); 2. Diminuição global das taxas de absentismo a nível de escola em, pelo menos, 10%;	• Nº de faltas (absoluto) dos alunos/as acompanhados: pré/pós-intervenção; • Nº de faltas (absoluto) das turmas acompanhadas pré/pós-intervenção; • Evolução do nº de faltas dos alunos/as acompanhados (série temporal); • Evolução do nº de faltas das turmas acompanhadas (série temporal);	• DT (extrato GIAE); • Professores/as titulares (registos pessoais);
Redução do absentismo escolar nas turmas acompanhadas – Escola Básica e Secundária do Cerco	3. Em qualquer turma ou aluno/a acompanhados, procura-se a diminuição de 10-15% em relação a taxas basais (níveis demonstrados pré-intervenção do projeto);	• Taxas de absentismo (pré/pós-intervenção e séries temporais): a) <u>Taxa A</u> - Médias de faltas p/ aula p/disciplina X ou p/dia b) <u>Taxa B</u> - Médias de faltas p/semana por aluno/a acompanhado ou turma c) <u>Taxa C</u> - Percentagens de alunos/as ausentes por período de tempo X vs. período de tempo Y e período de tempo Z d) <u>Taxa D</u> - Percentagens de alunos/as com 0 ou apenas 1 presença(s) por semanas (total ou por disciplina) • Total de tempo de aulas perdidas em minutos por turma ou por aluno de cada turma na disciplina X ou global (pré/pós intervenção); • Taxas de absentismo globais a nível de escola: (1) percentagens de alunos/as referenciados ao GIS (prevalência) e (2) percentagens de alunos/as não avaliados (pelo menos um Período) por motivos de absentismo (prevalência)	• Professores/as da disciplina (registos pessoais); • Gabinete de Intervenção Social (AE Cerco) – Registos e GIAE; • Registos da avaliação de processo 1-CEA (informações recolhidas pelo projeto por observação, experiência pedidos de <i>feedback</i>)

Promoção da frequência escolar (geral)	4. Em qualquer turma ou aluno/a acompanhados, aumento de 10-15% em relação a taxas basais (níveis demonstrados pré-intervenção do projeto); 5. Verifica-se a manutenção dos níveis de assiduidade em alunos/as assíduos previamente à intervenção; 6. Aumento em 10-15% do número de alunos em estado de assiduidade (turmas acompanhadas).	a) Níveis no final do ano letivo 2017/18 b) Níveis no final do ano letivo 2018/19 c) Níveis no final do ano letivo 2019/20 d) Níveis no final do ano letivo 2020/21 - Histórias e narrativas de mudança – Qualitativo - Total de tempo passado em frequência de aulas: turmas e alunos acompanhados (pré/pós-intervenção + série temporal); - Percentagem de alunos sem qualquer falta ou com um máx. de 1 falta durante a semana no total ou na disciplina X (pré/pós-intervenção + série temporal); - Médias de presenças da turma p/ aula p/disciplina X ou p/dia (pré/pós intervenção + série temporal).	
--	--	--	--

1.4. Com quem? Para quem? Onde? – Participantes e território de atuação

Participantes. O projeto 1-CEA dirigiu-se ao trabalho *com* e *para* os alunos/as da EB do Cerco e da Escola Básica e Secundária do Cerco e suas famílias, sobretudo, do 1º ao 6º ano de escolaridade, incluindo PIEF⁷. Também trabalhámos com alunos/as e turmas de anos mais

avanzados, em situações especiais, como o 7º ou 8º ano, quando nos foi requisitado ou porque existia um trabalho prévio com estas turmas dentro da escola, no âmbito do protocolo *TFP-AE Cerco do Porto*. O foco da atuação eram os alunos e alunas em estado de absentismo es-

⁷ Programa Integrado de Educação e Formação.

colar (desde o de tipo “leve” ao de tipo “grave”⁸); no entanto, trabalhamos com todos, **mesmo os que não estavam em situação de absentismo**, não só para evitar a duplicação ou reprodução de vias de exclusão social, mas porque cremos que a solução em si e o alcance das metas e objetivos apenas são possíveis com este trabalho com **todos**. Tratou-se, também, duma questão de dosagem ou intensidade de atuação, seguindo os princípios do modelo *RNR*⁹: para os alunos/as em situação de absentismo, dirigimos mais esforços e mais tempo, enquanto para os alunos/as em absentismo pontual ou em estado de assiduidade escolar, dirigimos menos esforços e menos tempo. A maior parte dos alunos/as com os quais trabalhamos eram *Calons*; no entanto, trabalhamos com alunos/as

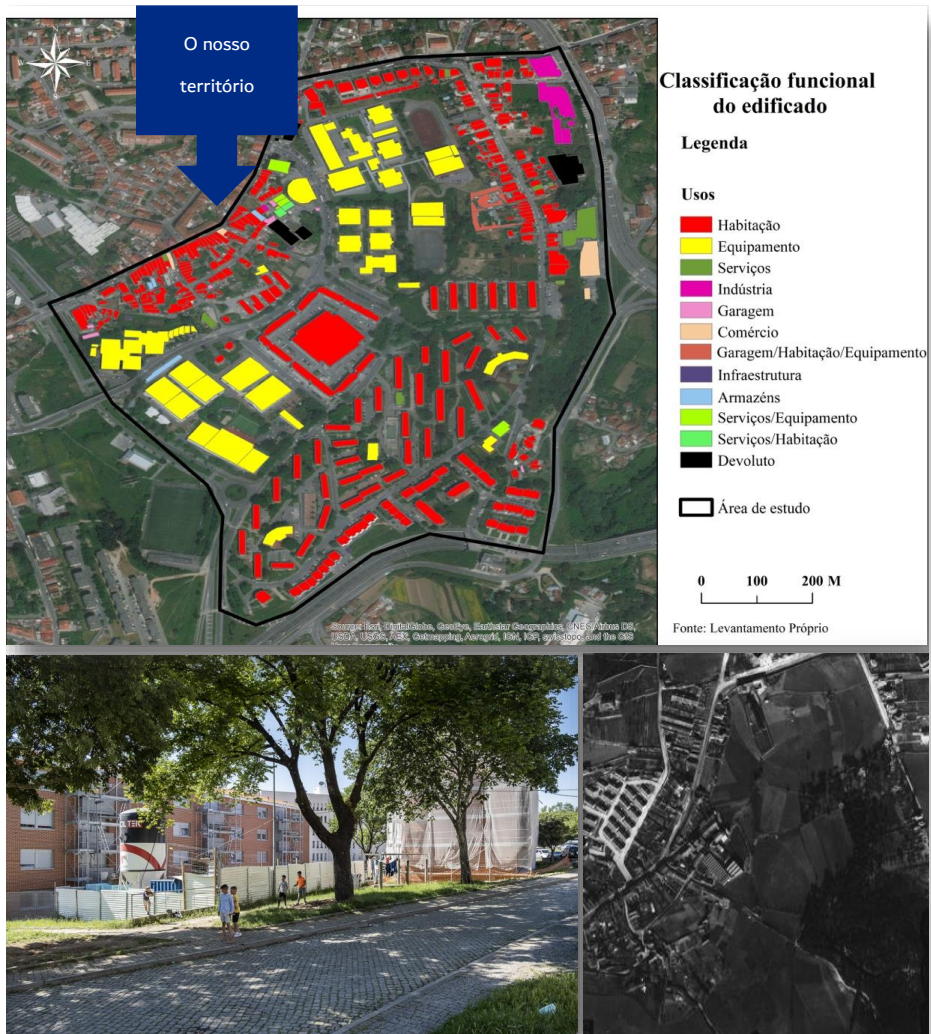
de vários *backgrounds* culturais e étnicos, prosseguindo assim os valores da interculturalidade e da aliança intercultural.

Territórios e espaços. Uma vez que a atuação tinha a sua tónica no “extra-muros”, ela desenvolveu-se no espaço público do tecido urbano da zona oriental do Porto, dado que procurava alcançar os alunos/as e famílias, contactando-os diretamente nos seus contextos de vida e de experiência social. Assim, o território de maior incidência foi o Bairro do Cerco¹⁰ e as zonas circundantes (e.g. Maceda, S. Roque, Tirares). Outros territórios abrangidos foram: Bairro de Contumil, Bairro de S. Roque da Lameira, Bairro das Antas, Bairro do Lagarteiro, mas também, pontualmente, zonas deslocadas – como Pedrouços e Paranhos.

⁸ Lembramos que uma situação de absentismo leve se refere a um padrão com pelo menos um mês de duração em que o/a aluno/a falta injustificadamente a pelo menos um dia inteiro de aulas. Uma situação de absentismo muito grave refere-se a um padrão de pelo menos um mês de duração em que o/a aluno/a falta injustificadamente a metade ou mais dos dias de aulas.

⁹ *Risco-Necessidades-Responsividade* (Andrews & Bonta, 2006; Baldwin & Zeira, 2017).

¹⁰ A intervenção educativa tem como foco principal o espaço público delineado pelo equipamento de lazer no centro do bairro: o ringue desportivo do Bairro do Cerco e as suas adjacências, envolvendo as serventias e ruas em redor dos blocos 19 e 20 e a Rua Manuel Pinheiro da Rocha.



5 - Em cima, o mapa do território de intervenção com classificação funcional do pedaço urbano. Cartografia e levantamentos: Tiago L.. Data: Maio de 2018.

6 - Em baixo, à esquerda, o Jogo da Malha. Crianças e jovens do projeto 1-CEA (Bairro do Cerco. Rua de Manuel Pinheiro da Rocha). Créditos Fotografia: Filipa Brito, reportagem CM Porto [Porto].

7 - Em baixo, à direita, Foto-levantamento aéreo da zona Oriental do Porto de 1939: o sítio de implantação do B. do Cerco do Porto, antes da construção do bairro. [Arquivos Domus Social, CM Porto]

PARTE 2

Como fazemos?



“HÁ ALTERNATIVAS”



2.1. A passagem do ponto A ao ponto B – Como mudar?

A nossa teoria da mudança da trajetória absentista implica a hipótese de que é necessário *re-fazer e re-inventar* os relacionamentos entre aluno/a-família-escola e escola-família-aluno/a e promover a qualidade da comunicação intercultural dos diferentes agentes educativos envolvidos na vida de um aluno/a.

Para tal, desenvolvemos um conjunto de ações-tipo do projeto que constituem a “caixa de ferramentas” dos educadores de rua. Passamos a expor as *13 alternativas educativas* que foram utilizadas, sobretudo, numa modalidade “extra-muros” escolares, ou seja, indo diretamente ao encontro dos alunos/as e suas famílias, nos próprios contextos da sua socialização, com o intuito de (re)conectá-los à escola através de uma presença comunitária de intensa proximidade, na qual a rua e o espaço público, em geral, são os contextos privilegiados de ação, mas não os únicos.

Designamos “alternativas” não porque pretendemos desenhar (para os alunos/as e famílias abordados) um

percurso “alternativo”, mas porque vislumbramos, perante o bloqueio comunicativo ou interrupção da comunicação ou elo entre família e escola, *alternativas reais de ação* que opomos à inação.

Estas 13 alternativas foram: (1) a anamnese fenomenológica de rua; (2) a formação da aliança educativa; (3) a entrevista motivacional; (4) comunicação/tradução bi-cultural ou intercultural; (5) recolha e apoio alimentares; (6) visitas domiciliárias e “*relentless outreach*”; (7) negociação, gestão e mediação de conflitos (com intenções restaurativas)¹¹; (8) encaminhamentos e articulação com outras instituições; (9) sala-de-aula/escola de rua ou visitas de *home schooling* (apoio direto na promoção de aprendizagens); (10) promoção e dinamização de encontros e reuniões família-escola; (11) apoio emocional e aconselhamento sobre o percurso escolar; (12) advocacia pelos direitos humanos/justiça intercultural e (13) *design* e implementação de jogos para modificação comportamental e atitudinal.

¹¹ Este passo de mediação, seguindo lógicas preventivas, restaurativas ou remediativas foi um passo inicial necessário; o passo seguinte deste

processo consiste em estabelecer processos de mediação para a *emancipação* dos indivíduos e coletividades.

• As “13 alternativas extra-muros”

Iremos realizar uma descrição sumária de cada uma destas ações-tipo, seguindo-se um exemplo real da utilização dessa ação retirada dos registos contínuos do projeto.

Anamnese de rua/ambulatória

Tratou-se de compreender o absentismo na lógica do outro, da família, da sua condição atual e sua história, i.e., perceber quais os significados, motivações e racionalidades que são atribuídos ao facto do aluno/a estar a faltar. Utilizou-se a observação direta no terreno e entrevistas abertas nos espaços/rua do(s) bairro(s), às entradas das casas, dentro dos domicílios, por chamada telefónica, etc. Usou-se, sobretudo, uma perspetiva clínico-fenomenológica, através da técnica de questionamento¹²: formulando perguntas que potenciem reflexão e ação, permitindo induzir uma conversa em que as pessoas abordadas (e.g. alunos/as, pai, mãe) contam e recontam, segundo a sua ótica, quais os problemas que geram o absentismo ou os elementos que o justificam. O questionamento permitiu a abertura de um espaço de partilha seguro, no qual as situações

foram estudadas e compreendidas não do ponto de vista externo ou institucional, mas do ponto de vista dos alunos/as e suas famílias, que tinha uma lógica própria. Esta conversa permitiu à equipa aceder aos significados; para isto, a equipa teve de suspender os seus referenciais e estabelecer uma escuta ativa que ouviu para além das palavras, mas que não julgou as posições e explicações desenvolvidas. Esta ação permitiu aos educadores de rua situarem-se perante o contexto e avaliarem estrategicamente como poderiam agir no futuro sobre cada situação, bem como estabelecer um plano-rápido (*in loco*) de prospetiva para as próximas ações. Esta foi uma ação utilizada continuamente, mas que foi preponderante em “primeiros encontros” com o aluno/a ou a família. Ela pode resul-



8 - Criança do Projeto 1-CEA, no B. do Cerco do Porto, durante um jogo de malha. Créditos Fotografia: Filipa Brito, reportagem CM Porto [Porto.].

¹² O questionamento é distinto do interrogatório e da interrogação.

tar, dependendo das necessidades do caso, num diagnóstico psicossocial rápido da situação.

Situação-exemplo: Alcançámos a mãe no seu local de trabalho para promover a sua participação numa reunião na escola. Conversámos com a mãe enquanto esta trabalhava, no balcão do café. Perguntámos se havia alguma situação a motivar o facto de o aluno/a estar a faltar, uma vez que depois da realização do teste à Covid (negativo) o aluno/a voltou à escola e depois de 1-2 dias voltou a “desaparecer”. A mãe contou-nos que existiu uma situação de ameaça por parte de um aluno/a da escola, criando medo e desconfiança. Por causa desta situação, refere que o aluno/a estava com medo e queria desistir/abandonar a escola. Realizou um pedido à equipa: resolver a situação das ameaças. Disponibilizámo-nos para mediar a situação e pedimos que o aluno/a ligasse para nós assim que possível para falar da situação e podermos mediar o conflito. Logo anotámos e pensámos em falar com os assistentes operacionais “vigilantes” da escola para recolher mais informação, informar disto e combinar estratégias de resolução. A mãe não compareceu às reuniões na escola que promovemos e informámos. Durante semanas, a ausên-

cia continuava; em articulação com o gabinete de intervenção social da escola, marcou-se uma reunião conjunta com a técnica da Equipa Multidisciplinar de Apoio Técnico aos Tribunais (EMAT): apenas nessa reunião foi possível revelar, através de uma escuta cuidada e da criação de um espaço de partilha, que a família atravessava um período de extrema instabilidade financeira, associada a insegurança alimentar e a transição para uma habitação em situação de subaluguer ilegal (com potencial para se tornar numa situação de extorsão), pelo que era mesmo difícil ter dinheiro para pagar viagens de autocarro para a escola ou ter tempo e disponibilidade mental para tratar do passe. A família tinha-se fechado sobre si mesma e ficado isolada depois do encerramento do seu negócio principal pouco tempo antes. A partir daqui, pudemos pensar, em conjunto com a técnica da EMAT, como poderíamos acompanhar a família: apoio alimentar, medida de apoio económico do tribunal, ajuda quanto à questão do passe para o aluno/a, aconselhamento sobre mudança de residência/habitação, etc. [Outubro de 2020; Novembro de 2020]

- A formação da aliança educativa

Esta ação-tipo foi sobretudo dirigida aos alunos/as, embora, pontual-

mente, também se dirigisse aos encarregados de educação. Tratou-se da construção progressiva de uma relação de confiança com a intenção de permitir ao aluno/a momentos de aprendizagem formal e informal. Esta relação foi baseada num vínculo afetivo genuíno, mas também numa ideia de contrato que uniu os educadores de rua e as crianças ou jovens: os educadores passaram a mensagem de que estariam por perto para ajudar a criança/jovem



9 - Licínio Fernandes, mediador, em ação no ringue do bairro com um jogo de mobilização de grupos de pares. Este jogo serve a indução e a solidificação de relações de confiança.

ou a família a lidar com os problemas e a solucioná-los, mas não iriam substituí-los ou removê-los desse papel de atores principais. Esta aliança começou sempre com a proposta de oferta de uma relação cuja adesão era livre. Isto envolveu: o estudo e conhecimento das preferências, amizades, gostos e do passado de cada aluno/a; o investimento de tempo de presença nos espaços e locais onde os alunos/as e famílias podiam ser encontrados; e envolveu, ainda, perceber quais os pedidos que o aluno/a ou a família nos lançavam e como estes podiam estar relacionados com a situação de absentismo escolar. O pedido, qualquer que ele fosse e por mais distante que parecesse (à primeira vista) do nosso foco, foi um dos elementos mais importantes para a formação da relação de confiança que permitiu trabalhar sobre o estado de absentismo. Criámos proativamente oportunidades para que os pedidos surgissem e aguardámos pacientemente os momentos em que esses pedidos pudessem surgir, estando disponíveis para os acolher.

Situação-exemplo: Chegados ao bairro do Ilhéu, enquanto nos dirigíamos ao Cerco, encontrámos 5 alunos. Ali, apresentámo-nos e induzimos a conversa com todos através do que já conhecíamos. Pro-

pusemos um jogo de trabalho em equipa e jogámos por diversas vezes. À medida que íamos jogando, íamos falando do nosso papel como educadores e que poderiam “contar connosco”. Isto sucedeu em Janeiro de 2020. Depois desse contacto e momento, apenas vimos uma das crianças e interagimos indiretamente mais 1 ou 2 vezes; em Junho de 2020, enquanto passávamos na rua, uma dessas crianças chamou-nos com um grupo de 3 outras (duas dessas estava em situação de irregularidade e com pouco envolvimento nas tarefas de E@D) que também são alunas na escola e explicou-lhes de forma muito apurada o nosso papel e o que fazíamos. Lembrava-se perfeitamente daquele primeiro momento no Ilhéu e a relação de confiança mantinha-se intensa. Perguntou-nos se tínhamos jogos para fazer. E isto permitiu-nos conhecer outras crianças e contactar quer com a família dela, quer com as famílias das outras crianças, dado que fez questão de dizer e indicar onde era a sua casa (onde morava) e, mais tarde, iria apresentar-nos aos pais dizendo que “éramos da escola e que fazíamos jogos mesmo fixes”. [Janeiro de 2020; Junho de 2020]

- Entrevista motivacional

Esta ação-tipo utilizou-se já em fase

de acompanhamento ou quando as situações de absentismo se agudizavam, visando mudar os pensamentos e atitudes das pessoas abordadas relativamente à trajetória de absentismo, com intenção de aumentar a motivação delas e mobilizar recursos psicológicos para a ação no sentido da mudança comportamental. A entrevista motivacional é uma técnica psicológica cientificamente validada nas ciências sociais (e.g. Rollnick & Miller, 1995, 2009). Habitualmente, a entrevista motivacional é utilizada em gabinete, mas nós adaptámos esta ferramenta para a utilizar no dia-a-dia como dispositivo que pudesse ser utilizado “em movimento” e onde quer que estivéssemos (e.g. numa praça, dentro de uma casa, num café, numa entrada, na rua, nos transportes públicos). Através de uma série de técnicas de conversação semiestruturada, pretendeu-se que o encarregado de educação ou aluno/a, através da própria informação que já detinha do seu próprio discurso e pensamento verbalizado, alcançasse a visão do problema, possíveis soluções e se mobilizasse para agir; muitas vezes, isto envolveu deliberadamente promover a dissonância cognitiva e o conflito interno, porque potenciam a alteração de comportamentos. Estas técnicas foram: o balanço decisional

oral (e.g. “O que podes ganhar, se esta semana fores à escola? Que vantagens tens? E que desvantagens?”), a elaboração e o espelho (a partir de perguntas-chave, o aluno/a ou o EE falou sobre a sua situação e nós apenas devolvemos o que foi dito, esperando ativar reações), utilização de extremos (e.g. “Imagina que nunca mais ias à escola, nem tu, nem ninguém, o que ia acontecer? / “Já viu se ela deixa totalmente de brincar e se dar com os colegas?”) e promoção da retrospectiva vs. prospetiva (e.g. olhar para o que aconteceu antes e contrastar com o que podia acontecer “a partir de agora”, questionando: “Será que precisa de continuar a ser assim?”).

Na forma como utilizámos a entrevista motivacional, ela teve 4 fases: (1) ignição (encontro com o aluno/a ou encarregado de educação e lançamento de pergunta que desafiou o pensamento estabelecido); (2) encaideamento e modelagem de sentido de possibilidade (promoção de verbalizações de possibilidade de mudança, indução de frases auto-motivacionais, utilização de cenários extremos e encorajamento de saída do estado de contemplação por sumário do discurso da pessoa, verbalização de expectativas de eficácia); (3) informação (inventariar os problemas e soluções possíveis num pro-

cesso colaborativo: por associação ou introdução de informação adicional) e (4) negociação (a[s] pessoa[s] em causa conseguia[m] já elencar as possibilidades e tomar a decisão em função da ponderação, i.e. mudar ou não mudar; foram negociados pequenos objetivos e estratégias de mudança, geralmente envolveu a própria contratualização ou acordo oral, em que o aluno/a e a família se comprometeram, connosco ou com a escola, a manifestarem determinado comportamento no seguimento da conversa). Todavia, este processo, podia variar em termos da duração temporal, por vezes era um “flash”, em que passávamos as 4 fases em 2-3 mins. e, por vezes, uma “maratona”, em que a entrevista podia durar 1h e não terminar nesse dia, sendo retomada num outro.

Situação-exemplo: Já em casa do aluno, sentados em conversa na sala-de-estar, disse-nos que alguns dias não foi às aulas apenas por perda de motivação, porque “não ia ninguém” da turma e tinha perdido “a pica”. Realizamos uma série de perguntas sequenciais, uma atrás da outra, encaideando no discurso do aluno; estas perguntas iam procurando criar dissonâncias e paradoxos na disposição de ideias do aluno, como, por exemplo, “Se te mantiveres a faltar o que vai acontecer?”, “Quais são as

vantagens de continuar a faltar? E as desvantagens?”, “Poderá ser bom para ti que continues a faltar?”, “Será que se todos começarem a falar entre si para irem à escola, vai passar a dar mais pica?”, “Será que dependes da vontade dos outros?”, “Será que a tua avó iria querer que tu estivesse nesta situação?”, “O que pesa mais? As vantagens de ficar em casa ou as desvantagens?”, “Quem é o (nome do aluno) daqui a 3 anos? O que te diria esse (nome do aluno) do futuro?”, “Não eras tu que puxavas pelos teus colegas antes? O que fazias aí? O que mudou?”, entre outras perguntas. [Novembro de 2020]

- Comunicação/tradução bi-cultural ou intercultural

A equipa de educadores de rua é cultural e etnicamente heterogénea. Na sua atuação, reconhecem e refletem continuamente sobre a sua posição no mundo cultural e sobre as diferenças e proximidades com os alunos/as e famílias com os quais interagem. Ora, como um dos elementos pertence às comunidades ciganas/Calon e o outro se vem desenvolvendo como estudioso do contexto comunitário, geocultural e social dos territórios abrangidos pelo projeto¹³, enquanto

educadores de rua, *incluem-se, vão-se incluindo e são incluídos* na participação cultural e na vida comunitária. De facto, o projeto tendeu a fazer parte da paisagem sociocultural destes territórios, o que significa que conheceu, reconheceu e apoiou-se, pelo menos parcialmente, (n)as diferentes linguagens, códigos, valores, crenças, histórias, representações, símbolos, “dores”, “alegrias”, modos de ser/estar e projeções coletivas (e.g. sucesso, problemas) como



10 - Licínio Fernandes, mediador, em chamada telefónica com a mãe de uma aluna em situação de absentismo escolar, aguardando que descesse do bloco para uma conversa.

¹³ Desde 2016 (com particular ênfase no Bairro do Cerco do Porto).

práticas dinâmicas a circularem nos diferentes grupos da comunidade que são culturalmente diversos em função de uma multiplicidade de estatutos identitários: mulher/homem, criança/adulto/“velho”, branco¹⁴/calon/negro, residente/não-residente, famílias, etc.

O que significa que quando havia a tarefa de transportar cuidadosamente uma mensagem da escola para a família, dum professor para o aluno/a ou vice-versa (ou ainda entre alunos/as ou entre famílias), para que ela mantivesse o sentido – para que este não se perdesse – era necessária a sua tradução, transformação e adequação contínuas. Entre o momento em que a equipa recebia uma determinada mensagem impregnada de um contexto cultural muito específico e o momento em que a equipa entregava esta mensagem ao destinatário pretendido, havia um trabalho intenso de reflexão, mas que exigia rapidez de tradução intercultural. Esta transformação da forma da mensagem foi necessária para que o sentido e conteúdo se mantivessem, sendo compreendidos entre todas as partes envolvidas.

Como educadores de rua, desenvolvemos o papel de *intérpretes-cultu-*

rais, ao falar as diferentes linguagens e circular entre os diferentes códigos culturais e normas de convivência. Nesse “vai-vém” ou “ping-pong” de mensagens, cujo conteúdo pretendíamos salvaguardar e proteger, procedia o funcionamento em aliança intercultural. Em geral, o mentor TFP entendia e reconhecia com maior fluência as mensagens e sinais da escola, dos professores, dos técnicos e dos alunos “brancos”; em geral, o mediador intercultural, entendia e reconhecia com maior fluência as mensagens e sinais dos alunos/as ciganos/as e das suas famílias. Juntos, refletiam sobre qual o significado atribuído à mensagem pelo emissor e como passá-la ao destinatário de forma a maximizar as condições de entendimento. Tratou-se de proporcionar condições para diálogo intercultural. Isto aconteceu, quer em situações de comunicação direta (e.g. reuniões, encontros), quer em situações de comunicação indireta e mediada (e.g. entrega de cartas, aviso de reuniões, “recados”, pedidos, etc.).

Situação-exemplo: Quando subimos as escadas do bloco até ao último andar para falar com os pais do aluno, verificámos que a mãe estava em prisão domiciliária com pulseira eletrónica e contou-nos qual o crime que deu origem à pena; por outro lado, a família pensava que a situação

¹⁴ E/ ou “pailho”, significando “pessoa não-cigana”.

na escola era de tal ordem (através de informação recebida pelo aluno, vizinhos e amigos do aluno) que não estava a existir qualquer controlo ou regulação das presenças de alunos/as infetados com a Covid; por outro lado, tinham trocado de contactos telefónicos. Esta visita permitiu duas coisas: por um lado, esclarecer a família cuidadosamente quanto à forma como os processos de contactos e infeções estavam a ser geridos pela escola, desmistificando alguns pensamentos; uma vez que a mãe é cigana, explicamos nos dois formatos de comunicação – ao estilo “Pailho dominante” e ao estilo “Calon” – para termos a certeza que a mensagem era entendida pela família; por outro lado, permitiu desmistificar ideias que se estavam a conceber sobre os motivos de o aluno estar a faltar na escola (e.g. “porque não lhe apetecia acordar”, “porque andava na escola mas não ia às aulas”) no lado da escola e explicar qual a situação em que a mãe se encontrava, bem como entregar os novos contactos dos EE à respetiva Diretora de Turma. Alguns dias depois, o aluno voltou às aulas e pudemos começar a negociar um acompanhamento individualizado. Semanas depois, já perto do fim do Período, disse, com um sorriso na cara: “*Eu curto esta turma ‘stor’, é mesmo fixe!*”. Houve informação

da DT de que este “regresso” talvez tivesse sido devido à passagem da polícia em casa (ação relacionada com a CPCJ) como tinha acontecido noutras situações no bairro nesse momento; mas perguntámos à família se a polícia tinha passado em casa deles devido à questão das faltas do aluno (relação com a CPCJ), mas disseram-nos que não. Foi a equipa do projeto que conseguiu este “regresso”, ao analisar cuidadosamente mensagens e traduzi-las entre as partes envolvidas no problema. Provavelmente, a avaliar pela situação, teremos também prevenido um contacto policial que iria acrescentar pressão à vida familiar.. [Novembro de 2020; Dezembro de 2020]

- Recolha e apoio alimentares

A responsabilidade da mentora TFP Benedita Ayres Pereira, que coordenou a parte da recolha, subdividiu-se em 4 ações: (1) estudo e recolha de informação sobre as famílias em es-



11 - Licínio Fernandes - mediador - a preparar as entregas de alimentos (Projeto Cercar-te, Casa do Pinheiro Grande, B. do Cerco do Porto).

tado de insegurança alimentar; (2) mobilização/realização de campanhas de recolha alimentar em parceria com outros projetos/organizações; (3) encaminhamentos para e/ou inscrições, em redes de apoio (e.g. Rede de Emergência Alimentar, Missão Continente); (4) entrega direta ao domicílio de bens alimentares diversificados e produtos de higiene ou marcação do levantamento destes bens no projeto Cercar-te. Estas ações dirigiram-se não só às famílias em estado de insegurança alimentar cujos alunos/as demonstravam uma situação de absentismo, mas ainda a famílias que se encontravam em estado de insegurança alimentar mesmo que as crianças/jovens que delas faziam parte não demonstrassem absentismo. Isto porque a insegurança alimentar causa *stress* emocional e relacional, elevando os problemas que estão na base do absentismo, quer seja a nível da família, quer a nível comunitário. Ao aliviarmos – mesmo que momentaneamente – esta pressão familiar e comunitária através da contribuição com alimentos e produtos de higiene, criámos condições para que o absentismo deixasse de ser uma forma de *coping* (por omissão de ações nos processos familiares) com a situação de *stress* ou *tensão*. Além disso, permitimos que a atenção familiar ou individual

fosse reconduzida novamente ao percurso escolar e à mudança de condutas como prioridade.

Situação-exemplo: O aluno estava incontactável há mais de um mês; não tínhamos certezas sobre se a família se encontrava na morada oficial que tínhamos na escola; combinámos com a DT uma visita domiciliária que pudesse fornecer apoio alimentar, pois a DT tinha já conhecimento, através das técnicas que acompanham a família, de uma situação de precariedade extrema. Além disso, através da Campanha TFP de Recolha de Meios Tecnológicos, iríamos atribuir um PC e um *hotspot* de internet móvel para que o aluno pudesse acompanhar o E@D. Quando chegámos, verificámos que a família estava ainda na residência; mas as condições de habitabilidade eram, de facto, extremamente precárias: 4 assoalhadas pequeníssimas para 4 pessoas, ausência de água corrente e de saneamento (a higiene era garantida através de garrações de água que se acumulavam nas escadas), colchões sem estrados e infraestruturas eléctricas rudimentares. Acrescia a isto que as feiras tinham parado e, portanto, o pai e a mãe não estavam a conseguir vender nada, sendo que o pai, sofrendo de depressão, precisava de dinheiro mensal para pagar esses medicamentos para além de assegurar

a alimentação da família. Tudo isto, que já vinha de trás, antes da pandemia, agravava-se nesta fase; o stress familiar estava a atingir o pico, com o pai a manifestar algumas condutas violentas. Ouvimos e escutámos a família, entregámos uma remessa de alimentos diversificados provenientes das nossas recolhas (incluindo carne e peixe), montamos as condições para que o aluno acesse ao E@D; cerca de um mês depois, voltámos novamente ao domicílio com nova remessa de alimentos e mais espaço para escuta e ajuda na gestão de emoções. Esses apoios alimentares eram fundamentais para baixar os picos de tensão familiar; mas foi também fundamental estarmos presentes para ouvir os ‘desabafos’ das pessoas. Não conseguimos impedir que a conflitualidade familiar fosse entrando em ciclos até, eventualmente, explodir com a separação momentânea dos pais, mas conseguimos adiá-la, amortecê-la e diminuir a sua severidade. Além disso, o aluno conseguiu ter algum contacto com a escola e momentos de aprendizagem *online* após estas visitas. [Maio-Junho de 2020]

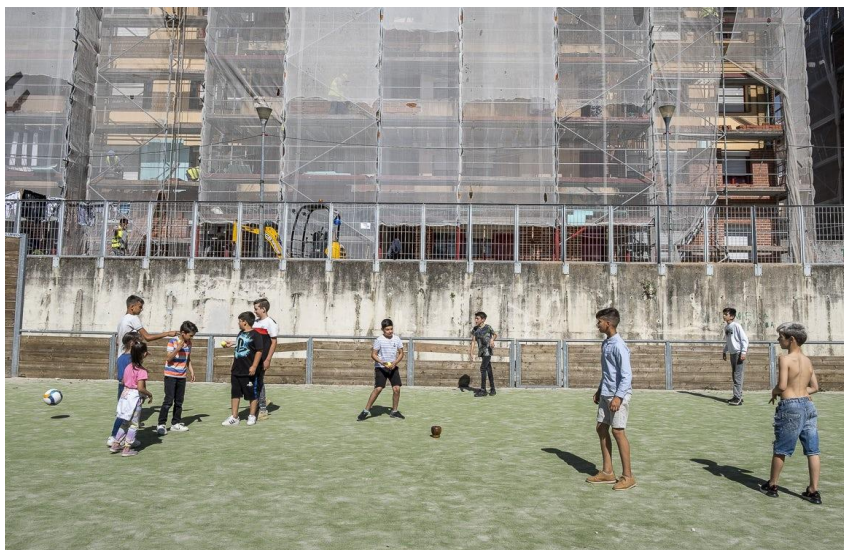
- *Visitas domiciliárias e “relentless outreach”*

Em várias situações, acontece que

não é possível encontrar o aluno/a ou o seu encarregado de educação ou algum familiar, nem no contexto de rua/espço público, nem contactá-lo pela via telefónica, pelo que a única maneira de os contactar foi procurar, perguntar, observar, recolher informação (e.g. pedir dados aos serviços escolares, perguntar aos moradores) e alcançar. Onde quer que eles estivessem e como estivessem, não importava, nós fomos lá. Não desistimos de ninguém; fomos onde foi preciso e onde não foi “preciso”. Galgámos “muros” e barreiras de todo o tipo, numa atitude técnica e empaticamente persistente. Fomos “implacáveis” na busca, procura e criação do contacto. Isto significa que, muitas vezes, apenas conseguimos contactar as pessoas através da visita domiciliária direta ou através da insistência repetida pela via telefónica para conseguir marcar um encontro (quer seja aluno/a quer seja o encarregado/a de educação); e significa também que, algumas vezes, houve resistência aos nossos esforços continuados e às propostas de contacto. Esta resistência e fuga ao contacto foi parte do processo desta ação, pois adotámos o modelo “*relentless outreach*”¹⁵.

¹⁵ Este modelo de intervenção foi desenvolvido pela organização americana *Roca, Inc* (Baldwin &

Zeira, 2017), e é nele que nos inspiramos: <https://rocainc.org/>.



12 - Implementação de jogos criados pelo projeto, ocorrendo, em simultâneo, com jogos desenvolvidos pelas crianças. Combinação de estratégias *bottom-up* e *top-down* (participação e manipulação). Créditos Fotografia: Filipa Brito, reportagem CM Porto [Porto.].

A resistência ao contacto pode ser apresentada uma vez ou durante mais de 3-4 vezes (e.g. depois de tocar à campainha, ninguém responde; tentamos falar com o aluno/a, mas diz que naquele momento não pode, para vir depois; marcamos um encontro com EE ou combinamos algo mas depois não aparece); nestes casos, a equipa continuou a investir e a tentar estabelecer o contacto ainda no mesmo momento ou em momentos posteriores, até que se abrisse um espaço mínimo para a conversação, escuta e negociação. Estes esforços continuados extra-muros podiam variar, em termos da sua duração temporal, desde 1 min. até mais de

1h. Por exemplo, em Novembro de 2020, em cerca de 25 esforços de ação extra-muros, procurando contactar alunos/as e suas famílias, passámos, em média, *16 minutos in loco* em cada um desses esforços.

No caso de resistência intensa aos contactos, mantivemos a persistência, mas usando outras técnicas mais específicas, nomeadamente, a “*intervenção paradoxal*” e o “*distrator motivado*”.

A *intervenção paradoxal* consiste em, durante um curto período de tempo, tentar o contacto muitas vezes e intensamente, mesmo sabendo que vai existir resistência; depois desse curto período de tempo (e.g.

1 dia, 1 semana ou 2 semanas), mudar completamente a intervenção e executar apenas “sinalizações” da presença e da passagem da equipa no terreno. Nestes casos, o aluno/a ou a família em causa esperariam que a equipa voltasse a insistir no contacto ou no assunto do absentismo. A equipa não tenta sequer o contacto, mas faz questão de intencionalmente assinalar e tornar visível a sua presença “desinteressada” e “desmotivada”; o que costuma acontecer, depois de algum tempo de latência (às vezes dias, outras semanas), é que o aluno/a ou a família (e.g. a mãe) acabam por voluntária e proativamente procurar a equipa para conversar ou realizar um pedido (e.g. de ajuda).

Já o “*distrator motivado*” prende-se com a criação do contacto por motivo radicalmente diferente ou colateral em relação às motivações apresentadas para as tentativas passadas às quais foi oferecida resistência. Usa-se, portanto, um assunto ou uma narrativa ou uma justificação que atraem a(s) pessoa(s) para a conversa, “desarmando” a resistência e os muros psicológicos ou comunicacionais, predispondo à conversação. A partir dessa abertura, há espaço para falar da intenção em foco que inicialmente mobilizava as tentativas de contacto ou para trazer esse assunto “à tona”, negociando. No

fundo, trata-se da criação de um atalho para a interação genuína. Este atalho permite desviar as resistências persistentes e desmontar a negatividade associada a eventos passados de tentativas falhadas de contacto, reconstruindo a relação e os sistemas de pensamento e ação.

Situação-exemplo:

1. Já tinha passado mais de um mês que o “Manuel”, aluno do PIEF, não comparecia às aulas. A sua ausência perdurava. Mas o absentismo é quase “normal” nas turmas PIEF. O “Manuel” passava despercebido nas aulas, dado o seu estilo introvertido. Não há qualquer ação da escola sobre isto. Este mês passa com a ausência duma resposta ao problema. O aluno continua sem comparecer. A sua ausência é “invisível”. Falamos com a DT e assistentes sociais e tentamos. Acordando com a DT, decidimos ir à procura do aluno na instituição para tentar perceber o que se passa. Um dos educadores de rua desloca-se à instituição para falar com o responsável e eis que o “Manuel” aparece por acaso entre a conversa com o seu tutor na instituição. O educador de rua usa 1 hora do seu tempo na agenda para escutar com atenção o que o aluno diz. O educador de rua refere: “Manuel, vou-te ser sincero, eu não estou aqui para te dizer para ires para escola. Eu

quero saber como te sentes e o que se passa contigo!”. A conversa desenrola-se e consegue diagnosticar o que se passa. O “Manuel” está em trajetória antissocial¹⁶ e começa a realizar pequenos furtos, acumulando processos tutelares-educativos; as interações com os educadores da instituição estão num *loop* de coerção. Sente-se desesperado por ver como destino o internamento em centro educativo: estas são as mensagens que recebe do exterior – e diz ele que “já que tudo está perdido”, então “vou aproveitar a vida”. Sentados num banco de parque, conversam; o educador de rua negocia e mostra-lhe alternativas, recorrendo à entrevista motivacional para o jovem perceber, pelo seu próprio pensamento, o que a escola lhe pode dar em termos de futuro e como pode ser o meio de evitar este “destino previsto”. No dia seguinte, o “Manuel” aparece na escola e frequenta apenas uma das aulas. No dia a seguir a esse, também frequenta algumas aulas. No seguimento dos dias e das semanas seguintes, o “Manuel” começa a ser de novo uma cara presente. No projeto “Dia Teach”, à quarta-feira, demonstra alguns comportamentos de liderança de grupo e

vontade de cumprir com as tarefas. Descobrimos que tem talento no futebol e começamos a tentar motivá-lo para aderir à equipa de desporto escolar da escola, como forma de promover a sua perceção do valor da escola. [Janeiro-Março de 2020]

2. Havia um conjunto de fichas de trabalho que a aluna tinha recebido pelas técnicas de RSI que acompanham a família. Mas quando passavam para recolher, elas não eram entregues porque não tinham sido feitas. Articulando com o DT, procurámos verificar se era possível apoiar diretamente a aluna na realização destas tarefas e na motivação para as fazer. Dirigimo-nos então à morada e a casa dela: durante um mês, todas as semanas passávamos lá pelo menos uma vez. Ou falávamos com a mãe ou com o irmão ou com a aluna tentando agendar um dia, um local e uma hora para trabalharmos nas fichas. Tentámos uma vez; tentámos uma outra vez; tentámos ainda uma outra vez; e tentámos uma 4ª e uma 5ª. Chegámos a marcar, mas depois a aluna não compareceu; chegámos a marcar outro e a aluna desmarcou. Quando fazíamos a abordagem domiciliária ou o encontro na rua, sempre surgiam motivos imedia-

¹⁶ A trajetória antissocial diz respeito ao curso dos comportamentos transgressivos das normas sociais ao longo da vida de um indivíduo. Para qual-

quer indivíduo a trajetória antissocial pode ser descrita, segundo vários parâmetros (Loeber & Le Blanc, 1990; Thornberry, 2005).

tos ou mediatos que impediam a conversa ou a marcação de encontro. Um dia, a mãe disse a um dos educadores que não valia a pena continuarmos a passar lá porque a filha ia abandonar a escola, por estar perto dos 18 anos. Deixámos uma semana de intervalo, na qual não abordámos nem a aluna nem a família; mas passávamos perto de casa ou perto dos locais onde a mãe costumava andar verificando sempre se deixáramos sinais sociais da nossa passagem e se esta tinha sido “notada” por algum dos elementos da família. Depois, na semana seguinte, voltámos à casa; de cá de baixo, falando para a varanda, dissemos que, apesar da situação, continuávamos disponíveis para ajudar a família e, caso mudassem de ideias, saberiam

onde nos encontrar; também falámos com a aluna, procurando a reestruturação de ideias sobre o significado da escola e do percurso escolar. Não conseguimos que a aluna realizasse os trabalhos e tarefas nesse 3º Período; nem conseguimos que mantivesse o contacto constante com o DT; no entanto, quando chegou o momento da renovação das matrículas, a mãe dirigiu-se a nós para pedir ajuda nesse sentido e fizemos a mediação desse contacto com os serviços escolares responsáveis que dariam seguimento a essa situação. A aluna não abandonou a escola no ano seguinte... [Maio-Julho de 2020]

- Negociação, gestão e mediação de conflitos

Os conflitos são uma realidade per-



13 - Criança durante um jogo (Rua Manuel Pinheiro da Rocha, B. do Cerco do Porto). Créditos Fotografia: Filipa Brito, reportagem CM Porto [Porto.].

manente do nosso trabalho e foram surgindo em diferentes arenas e entre diferentes intervenientes. Quer entre alunos/as, quer entre alunos/as e professores/as, quer entre escola e família, quer entre familiares, quer entre residentes, quer entre a equipa e todos estes intervenientes. Utilizámos o conflito como ferramenta de potenciar a aprendizagem e a transformação, vendo nele aspetos positivos. Quando existiam interesses opostos ou perceções antagonistas de diferentes partes sobre as intenções de cada uma, procurámos fomentar processos de comunicação assertiva e genuína entre as partes (e.g. professor(es)/a(s) – família, assistentes operacionais), seguindo os princípios da neutralidade (e.g. não tomando o partido de nenhuma), escuta ativa, empatia, não-julgamento, intersubjetividade e *restauração* – partindo dos ideais da *justiça restaurativa*¹⁷. Procurámos, dentro dos cenários possíveis, que sentimentos, perspectivas e emoções fossem trocados de parte a parte e, eventualmente, ajudar a alcançar saídas criativas e so-

luções para os conflitos que fossem “win-win” e que reparassem danos, bem como expusessem os conflitos latentes estruturais que muitas vezes recobriam os pequenos conflitos expressos.

Situação-exemplo: O aluno já desde o ano passado que manifestava intenção de sair da turma. Para tal, pediu transferência, mas depois como não “encaixou” na outra escola, voltou para a escola e para a mesma turma. Os problemas de interação com os restantes colegas e o *bullying* verbal de que era vítima, juntamente com o baixo autocontrolo do aluno, tornavam a sua convivência na turma muito complicada; ao longo do 1º Período, o problema foi-se arrastando, culminando numa trajetória de absentismo num processo de escalada e agravamento que se justificava pela intenção do aluno fugir à interação em turma. Fomos ao domicílio promover a participação do seu EE na reunião de EE’s com os serviços escolares e DT para falar sobre o problema do absentismo geral da turma. Nesse encontro, foi possível

¹⁷ A Justiça Restaurativa pode ser definida ao mesmo tempo como movimento, filosofia, conjunto de práticas e valores que pretendem transformar as formas punitivas e retributivas (dominantes) de reação a comportamentos transgressivos, a conflitos interpessoais, a conflitos coletivos e ao crime, tendo em vista a alteração do funcionamento dos sistemas de reação social a partir dum fundo de

diálogo, participação social, consciencialização, reconhecimento de danos, reparação de danos e pacificação. Para literatura mais aprofundada na área da Justiça Restaurativa (em geral) e Justiça Restaurativa nas escolas, vide: Braithewaite (2000), Umbreit et al. (2005), Faget (1997), Ashworth (2002) Zehr (2002), Ierley & Classen-Wilson (2003), Fronius et al. (2016).

compreender que a intenção do aluno, mesmo contra as ideias do pai, seria mudar para um curso profissional; e esta era a necessidade que a família apresentava para aumentar o seu bem-estar e fomentar a vinculação à escola. Mas o pai manifestava a preocupação com a fácil “perda de cabeça” quando estava a falar destes assuntos e tinha medo de se exaltar durante a reunião. Nessa reunião, a equipa, já sabendo desta situação e identificando as intenções das outras partes envolvidas: a DT queria que o aluno comesse a demonstrar assiduidade e falar com os pais para que o eventual processo de mudança de curso se processasse; e a psicóloga do SPO queria “provas” de que o aluno realmente queria mudar para curso profissional e que não seria uma desculpa para justificar e prolongar o absentismo ou uma solução de “fuga à turma”. Durante a reunião, os ânimos exaltaram-se brevemente, mas o pai dirigiu-se à nossa equipa, referindo “*eles sabem*”, como que pedindo que o representássemos e interviéssemos. Foi aí que procurámos realizar um breve sumário dos diferentes interesses e clarificá-los durante a reunião, manifestando os pontos de convergência. Foi possível chegar a um acordo entre as partes, com cêndcias mínimas de todas as partes: o aluno viria à escola até ao final do

Período como forma de “provar” que realmente estava com vontade de fazer a transição para curso profissional; como ele cumpriu com este acordo, os serviços escolares procederam à transferência. O aluno passou a demonstrar assiduidade no período seguinte, pois estava no curso que queria. [Setembro-Dezembro de 2020]

- *Encaminhamentos e articulação com outras instituições*

Uma parte importante do projeto tratou-se de uma *ação indireta* sobre os alunos/as e famílias. Uma vez estando em contacto com alunos/as e famílias, recolhemos um acervo de informação e de pedidos que foram de extrema utilidade para resolver as trajetórias de absentismo, mas às quais não pudemos dar resposta direta, quer porque não tínhamos competência legal para tal, quer porque não tínhamos recursos. Assim, uma parte substancial desta informação foi remetida para os serviços escolares (principalmente, o GIS), os professores/as, o Cercar-te, outras organizações da rede social local e a coordenação do PMMI; o acesso a essa informação privilegiada permitiu o acompanhamento dos casos e uma ação mais informada e concertada de todos os intervenientes, bem como colocar em marcha ações im-

portantes que não estavam nas mãos da equipa do projeto, mas eram importantes para os objetivos do projeto, como, p. ex., ajuda no recurso a serviços de ação social escolar, justificação de faltas, ajuda no recurso a serviços sociais, mobilização do serviços de psicologia e orientação, gestão das sinalizações à CPCJ, entre outros. Por outro lado, mantivemos o contacto e articulámos com as instituições ou organizações que acompanhavam as famílias e/ou os alunos/as, sempre que indispensável para o sucesso das outras ações-tipo (e.g. contactos com a Junta de Freguesia para apoios alimentares, partilha de informação e decisões conjuntas com técnico de EMAT, pedido de impressões de material no Cercar-te, pedido de espaço no Cercar-te para guardar bens alimentares).

Situação-exemplo:

1. Trocámos informações com a “Benéfica e Providente” e “Qualificar para Integrar”, no sentido de um levantamento mais apurado das necessidades em termos alimentares dos territórios de abrangência para termos uma compreensão mais abrangente de quais as famílias que não estavam a ser apoiadas, mas demonstravam carências e de modo a estabelecer um pedido de grandes dimensões à Missão Continente em nome da Benéfica e Providente para

que pudesse reforçar as suas respostas nos territórios abrangidos pelo projeto. [Abril de 2020]

2. Realizámos ações de rua, às 6^{as} feiras de manhã, juntamente com a psicóloga do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário. Em alguns dias, chegámos mesmo a ir buscar as crianças a casa para as trazer à escola; noutros, agendamos marcações de questionários com os EE's para diagnóstico psicossocial da situação da família. [Novembro-Dezembro de 2020]

- Sala-de-aula de rua & Home-schooling

Fazendo-nos acompanhar de materiais escolares (e.g. lápis, canetas, marcadores, folhas, fichas de trabalho, pranchetas) e, geralmente, em prévio acordo com os professores/as e diretores/as de turma quanto aos trabalhos e tarefas a realizar pelos alunos/as, realizámos apoio direto às aprendizagens e mentoria pedagógica. Isto aconteceu em três regimes possíveis. O primeiro foi a “sala-de-aula de rua”, na qual, individualmente ou em grupo, no espaço público e reunindo-se as condições físicas para o fazer, as crianças e jovens realizaram tarefas escolares sob nossa orientação/supervisão e foram expostas a conteúdos de aprendizagem numa forma didática que foi

imediatamente relacionável com a realidade em seu redor no momento ou com a cultura local, permitindo dar sentido às aprendizagens – os bancos, as escadarias de blocos, os passeios, uma caminhada em movimento, viram instrumentos e sítios escolares. O segundo procedeu através da marcação de encontro e realização de tarefas no espaço do projeto Cercar-te, após um contacto e conversa prévios. No terceiro regime, usado em situações-limite (e.g. durante a pandemia COVID, alunos/



14 - Momento de sala de aula de rua com três crianças de diferentes anos de escolaridade do 1º Ciclo. Mesa de pedra, junto ao bloco 2 (B. do Cerco do Porto).

as desligados em E@D: desmotivados ou incapazes de realização autónoma de tarefas): “a escola entrou na casa do aluno/a”; neste caso, além de entregarmos as fichas de trabalho ou darmos a indicação das tarefas a realizar, prestámos apoio direto e mentoria pedagógica, dentro de casa do aluno/a, criando um ambiente de aprendizagem privilegiado e seguro (na maioria das situações) que permitiu a diferenciação das estratégias de promoção de aprendizagem e adequação a cada aluno/a. Por fim, ocorreu, ainda durante o pico de COVID (Maio – Julho), a receção, impressão e distribuição de fichas de trabalho ao domicílio, seguindo-se a recolha e digitalização para envio ao respetivo professor/a ou DT – para os alunos/as sem condições para o E@D *online*.

Situações-exemplo:

1. Para promover as aprendizagens na matemática e como forma de mentoria pedagógica, estimulamos a aprendizagem de um aluno de 6º ano em pleno movimento pelo bairro, estudando as frações através da contagem das janelas abertas vs. janelas fechadas dos blocos (e depois das portas), compreendendo a parte e o todo de uma forma mais realista e proximal em relação ao seu entorno. Isto permitiu-nos, também, estudar proporções e passar às percentagens



15 - Criança do 1º Ciclo e Tiago L. em momento de aprendizagem lúdica na rua. A criança fez um pedido: tinha dificuldades em “contas de menos” e precisava de ajuda. Através de um baralho de cartas, que a criança trazia no momento do encontro.

rapidamente. Noutros dias, lançámos o desafio de encontrar figuras geométricas pelo bairro; uma vez corretamente identificadas pelo aluno, fizemos medições dessas figuras em conjunto para aprender *in loco* como se calculam as áreas e os perímetros de quadrados e retângulos. [Fevereiro de 2020]

2. Durante o regime E@D, estes alunos/as não tinham feito quase nada, estavam distantes da aprendizagem. Nós tínhamos entregue as fichas a ambos e ficámos de recolher. Quando os víamos no bairro, íamos lembrando para as fazerem. Todavia, verificávamos que não as

faziam porque não as conseguiam fazer autonomamente, apesar de já terem 15-16 anos (dificuldades na interpretação de perguntas para além de desmotivação). Estávamos na última semana de aulas. Disseram: “Já não vale a pena”. Mas conseguimos ativar o sentido de possibilidade e acabaram por manifestar vontade. Empréstámos 1 lápis e 1 caneta; as beiras do passeio, primeiro, e depois - para nos abrigarmos da chuva - as escadas apertadas da entrada dum bloco serviram-nos de mesa e cadeiras; mesmo debaixo de uma confusão imensa, no meio de poluição sonora, pobreza de espaço, odores a tabaco e a cozinhados fritos, fumo que dificulta o pensamento, dúvidas e questões cruzadas e em simultâneo, constantes interrupções, os vizinhos a passarem, foi possível ensinar e aprender em pares: Português, Inglês, Espanhol, Matemática, etc. Cada um deles, num espaço de horas, completou perto de uma dezena de fichas de trabalho.

1. Já numa segunda tentativa, marcámos com o aluno para fazer a “fornada” de fichas que ainda não tinha completado. Comparecemos em casa dele, subimos quase até ao último andar e batemos à porta. A mãe abriu. O aluno acordou, veio da casa da avó e realizámos uma espécie de “aula individualizada” e diferenciada: a

partir das fichas de exercícios práticos de Português e Ciências, iam-se instruindo e transmitindo os conteúdos numa espécie de “aula invertida”. Houve o cuidado pela responsividade cultural do início ao fim deste momento de acompanhamento, isto é, usar exemplos e formas de comunicar da cultura de pertença do aluno: as referências e símbolos culturais dos grupos Calon do Cerco, do bairro onde vive e com utilizações pontuais da língua *Romanô*. Isto permitia uma maior adesão e motivação para as aprendizagens, ou seja, que as aprendizagens fossem significativas em relação à sua cultura. [Junho de 2020].

- *Promoção de encontros família-escola*

Facilitámos e promovemos o encontro e as conversas entre encarregados/as de educação e professores/as ou outros intervenientes-chave na escola que acompanhavam o aluno/a (e.g. assistente social), quer em termos de contactos pontuais, quer de reuniões formalizadas. No caso de reuniões, mediámos a comunicação (uma vez mais, com uma componente intercultural forte) e facilitámos as reuniões tendo em vista o entendimento e a compreensão entre os encarregados de educação e os serviços escolares.

Situações-exemplo: A turma vivia



16 - Jogo da Memória orientado pelos grupos de pares, no ringue do bairro. Créditos Fotografia: Filipa Brito, reportagem CM Porto [Porto.].

um período de alto absentismo; durante algumas semanas, apenas apareciam 2-3 alunos/as e, por vezes, menos do que isso. A DT, juntamente com a Direção, teve a ideia de realizar uma reunião conjunta de “emergência” na qual se que pudesse ouvir as perspetivas dos EE e também expressar a situação vivida na escola e pelos professores. Um espaço de quatro dias úteis entre a notificação da notícia de reunião recebida pelo projeto e a realização da reunião. Em três meias tardes desses 4 dias, numa “corrida contra o tempo”, contactámos, sem exceção, todos os EE e fomos diretamente conversar com todos eles, geralmente, nos domicílios; entregámos a carta formal de convite para a reunião e começámos a auscultar perspetivas, preparando para a conversação. Nessa reunião, compareceram 50% dos EE da turma. Depois, conseguimos mobilizar

a DT para dar outra oportunidade aos que não tinham aparecido e convocarmos nova reunião para esses. E, a seguir a essa, fizemos uma outra com apenas um EE. Conseguimos alcançar e trazer à escola 75% dos EE, criando condições para o diálogo e mediando as conversações sempre que necessário. Em resultado, o absentismo da turma, nas semanas e no mês seguinte, decaiu. Manifestámos a nossa opinião e intenção de que estas reuniões comesçassem a ser pensadas como elementos frequentes no funcionamento da turma, com uma



17 - Atividade de expressão plástica e dramática através de produtos e elementos encontrados na rua (Rua de Alijó, B. do Cerco do Porto).

regularidade mensal: para que houvesse partilha das “vitórias” e “pontos a melhorar” da turma ao longo do tempo. [Novembro de 2020]

- Apoio emocional e aconselhamento

Esta ação foi sobretudo dirigida aos alunos/as, mas, por vezes, também aos pais e familiares. Quando o estado de absentismo tinha como consequência e/ou antecedente e/ou correlato sintomas de internalização (e.g. tristeza recorrente, ansiedade, dificuldades em organizar o pensamento, *stress*, vergonha intensa) ou externalização (e.g. explosões de ativa, comportamento de oposição à autoridade e conflito com as normas), para iniciarmos o processo de solução e de motivação foi necessário:

- (a) motivar a expressão de sentimentos e emoções;
- (b) criar espaços seguros para a sua partilha e expressão;
- (c) prestar ferramentas e ideias criativas para processar emoções e informação social;
- (d) instruir para a literacia emocional; e
- (e) que a equipa funcionasse – ao mesmo tempo – como sensor e amortecedor destas emoções intensas que as crianças/jovens e famílias atravessavam, auxiliando no jogo familiar da sua gestão.

Significa que aconselhámos os alu-

nos/as e as famílias sobre reconhecimento e gestão de emoções, estratégias de parentalidade “*autoritativa*” (e.g. Steinberg, 1990; Simons et al., 2005) e como proceder em situações concretas de “crise”. Também presntamos informações relevantes para a tomada de decisões conscientes no domínio do percurso escolar (quer decisões micro e a curto-prazo como, p. ex., “o que dizer quando voltar para a escola amanhã” ou “como poderá justificar as faltas”, quer decisões mais fundamentais com impacto de longo-prazo, como, p. ex., “se devo mudar o meu filho de curso ou de escola”).

Situações-exemplo: *“Professor, se você visse a sua mãe a sangrar na cabeça, quase a morrer, vai-me dizer que também não batia no seu padrasto?! Eu vou a tribunal porque eu bati no meu padrasto, porque ele batia na minha mãe”* – disse o aluno. Ninguém na escola sabia disto; a imagem que se tinha do aluno/a era apenas a de um aluno faltoso que não se encaixava numa turma “difícil”. Ora, a partir desta situação, a forma de lidarmos com a situação foi totalmente outra (embora tenhamos guardado confidencialidade, porque nos foi pedida): passamos a dar mais apoio direto e emocional, a pedir a partilha de emoções e sentimentos, a confortar a família e, sobretudo, a

aconselhar a mãe sobre como notar sinais importantes no comportamento dos filhos (e.g. alterações repentinas de humor, falar pouco ou não falar) e dicas práticas sobre como auxiliar a regular quer as suas emoções e a saúde mental, quer a dos filhos (e.g. “tire sempre uns momentos, mesmo que seja pouco para falar com um e com outro a sós, para saber como estão”), tendo em conta o passado e o futuro desafiantes que têm que enfrentar. [Junho de 2020]

- *Advocacia pelos direitos humanos e justiça intercultural*

Esta foi uma vertente de ações que se dirigiu mais para a escola e os agentes educativos, embora se aliasse ao trabalho com os alunos/as e famílias. Tratou-se do contributo para desmontar narrativas estereotipadas e estigmatizantes que tendiam a distorcer a identidade e experiências das pessoas com quem trabalhámos, segundo os rótulos, discursos e saberes do poder. Isto foi feito por meio



18 - Família com a bandeira internacional dos povos Rhom (Rio Tinto, Gondomar).

de conversas corajosas, comunicação estratégica, divulgação de materiais, da participação em reuniões inter-projetos comunitários/escolares e, ainda, de jogos para a promoção da consciência identitária, para o reconhecimento das desigualdades de poder e dos direitos humanos. Tratou-se também de representar a comunidade e fazer com que as suas vozes fossem efetivamente ouvidas e que pudessem participar na construção de soluções. Tais vozes e perspectivas, mais do que as nossas, foram as que intencionalmente levámos para reuniões e encontros na escola ou para as conversas que tivemos: expressando-as aos professores, DT e outros agentes educativos. Tratou-se de procurar tornar manifesto e visível, por um lado, o anticiganismo institucional/societal e, por outro, o classismo, fomentando a consciência de como estes elementos dificultam a resolução do problema do absentismo, ao invés de auxiliar na sua desconstrução e resolução.

Situações-exemplo: “Mudar a mentalidade das pessoas é uma coisa difícil quando a pessoa ouve muita *media*, é complicado, mas aprecio muito mesmo o teu trabalho [mentor TFP], és uma pessoa especial, com ou sem pandemia tiveste ali para os miúdos, foste uma 2ª família para eles (...) e acredito eu fico contente que as pes-

soas vejam que o Bairro do Cerco em si tem cultura e não é como essas pessoas pensam (...) como muitos pensam ‘no Cerco não se aprende, aprende para se roubar’. Ou ‘se for lá vou ser roubado’. Acredita em mim, para mim és uma motivação de pessoa, espetacular como amigo e professor, os miúdos sentem-se bem ao teu lado parabéns pelo teu trabalho e pelo dos teus companheiros” [*feedback* de aluno/a da Escola Básica e Secundária do Cerco (EBSC) no ano letivo 2019/20 referindo-se às atividades do projeto de rua 1-CEA, recebido espontaneamente em Janeiro de 2021, no *Instagram* profissional do mentor TFP].

- Design e implementação de Jogos

Esta foi uma das ações mais importantes e frequentes do projeto¹⁸. Os jogos impulsionaram, em primeira mão, a formação de alianças educativas com os alunos/as e marcam a presença na vida comunitária. O projeto replicou jogos de educação de rua (ou provenientes de outras metodologias) já utilizados por outros projetos; para além disso, inventou, desenhou e implementou os seus próprios jogos, através de

¹⁸ Durante as fases de inexistência de pandemia (pré-pandemia); e mesmo nessas fases, continuou a sê-lo, com as devidas adaptações.

estratégias de gamificação. Estes jogos ocorreram em duas modalidades: (1) individual ou (2) grupos de pares (de entre 3-15 elementos). Os objetivos dos jogos dirigidos às crianças e jovens foram: (1) “quebrar o gelo”, (2) conhecer cada um dos alunos/as e suas famílias (e.g. identidade, preferências, história de vida, valores); (3) motivar para o percurso escolar e para a valorização da educação formal; (4) promover a identificação e reconhecimento de emoções; (5) promover as competências de comunicação, resolução de conflitos e trabalho de equipa; (6) promover o espírito crítico e a orientação para o futuro; (7) promover o bem-estar e a segurança dos alunos/

as no espaço público (promover a “eficácia de rua”, definida por Sharkey, 2006); (8) promover a criatividade; (9) fomentar o sentido de justiça, a consciência de desigualdades de poder e a interculturalidade e (10) promover aprendizagens entre pares. Além disso, uma boa parte dos jogos contou com a participação social dos alunos/as, no sentido em que a equipa co-construiu com eles/elas estes jogos ou delegou nos alunos/as a sua implementação e regulação. Os jogos usados permitiram a sustentação de atitudes e comportamentos positivos ou a transformação nesse sentido, contribuindo para o foco do projeto, quer por ação direta, quer e sobretudo por ação indireta.



19 - *Jogo inventado e implementado pelo projeto 1-CEA com o objetivo de desenvolver autocontrolo, comunicação e trabalho de equipa - “A aranha” (Bob Spider Web V2). Créditos Fotografia: Filipa Brito, reportagem CM Porto [Porto].*

Situações-exemplo:

1. Basket das injustiças

- Levamos uma bola de basquetebol e procuramos mobilizar as crianças para o cesto de basquetebol;
- Convidamos para jogar o “Basket-Sociedade” (nome irónico);
- A cada jogador é atribuído um “título” que implica papéis sociais e posições/relações de poder diferenciais, nomeadamente, papéis de vantagem social e económica (Rico; “Pailho”; Homem) e papéis de desvantagem social e racial (Pobre; Cigano; Mulher);
- Cada “título” terá de ser atribuído a, pelo menos, dois jogadores; o rótulo é colocado com fita-cola (ou doutro modo) na t-shirt da criança/jovem;
- Cada “papéis” está condicionado

- por regras particulares de “jogo”:
- “Rico” só pode jogar com o “Rico”,
 - “Cigano” só pode jogar com “Cigano”;
 - “Pobre” só pode jogar com a mão direita, não pode jogar com a mão esquerda;
 - “Rico” pode jogar com as duas mãos, pode correr e saltar;
 - “Cigano” pode jogar com as duas mãos, mas não pode saltar, nem correr;
 - “Pailho” pode jogar com as duas mãos e pode correr;
 - O nº de “Pobres” terá que ser maior que o nº de “Ricos”; o nº de “Ciganos” terá que ser menor que o nº de “Pailhos”;
 - O objetivo do jogo é chegar aos 8 pontos (mas não é suposto, nem obrigatório, que compitam entre si; também não é dito para que colaborem; espera-se para ver qual a decisão que



20 - Jogo implementado pelo projeto. Baralho de cartas com perguntas-evocativas sobre diversos tópicos da vida e desenvolvimento das crianças, com o objetivo de criar confiança e chegar à sua intimidade. Créditos Fotografia: Filipa Brito, CM Porto [Porto.].

as crianças tomam e reflete-se sobre isto no fim);

- No final do jogo, há lugar a reflexão:

- Explicação colaborativa – A metáfora do jogo: ligação à injustiça social e educativa;

- Os cestos representam o “sucesso escolar e social”;

- O jogo: a vida em sociedade e na escola;

- As regras: a desvantagem e as relações de poder desiguais (alguns têm vantagem sobre outros);

- O problema da competição vs. Colaboração;

- Perguntas-evocativas no final do jogo:

- O que acham que podemos retirar como lição daqui?

- Há alguma relação com este jogo e as nossas vidas?

- Vocês aceitam isto? É justo?

2. “Spider-Pong” [implementado em Outubro 2019]: jogo com o intuito de promover a cooperação, o trabalho colaborativo e a coordenação motora. Neste desafio, com recurso a linhas de fio de lã, copos e bola(s) de pingue-pongue, os jovens foram convidados a trabalhar em coordenação de movimentos conjunta. Os jovens devem formar pares, independentemente do número de jovens que estejam. Apenas usando um cordel do fio de lã – cada elemento do par pegando/segurando



21 - Atividade de Natal (Recreio da Escola Básica do Cerco).

numa das pontas (um cordel para cada par) – devem procurar colocar os copos em cima das bolas de pingue-pongue (um a um), de forma a que os copos tapem as bolas, ficando estáveis no chão. Não podem tocar na(s) bola(s) ou nos copos com as mãos. Os jovens manuseiam o cordel em conjunto, colaborando e definindo estratégias entre pares para atingir o objetivo, que é colocar o número máximo de copos em cima da bola de pingue-pongue (os educadores de rua sugerem estratégias e fomentam a comunicação verbal e não-verbal). Cada vez que um copo for colocado sobre uma bola, conta-se um ponto. No fim, dá-se seguimento à discussão e *feedback*, introduzindo os conceitos de: *colaboração e liderança colaborativa*. Questões: O que podem aprender com isto? Que dificuldades tiveram? Como é que a colaboração e entreaajuda pode ser mais e melhor? Para que serve a colaboração?

2.2. A invenção e reinvenção da teoria da prática: metodologia e racionais

O projeto não criou de raiz um modelo de intervenção, porque se inspiro num método de trabalho psico-socio-educativo já formalizado, o “trabalho educativo de rua”, com princípios, fases e racionais próprios. Todavia, foi inovador na medida em que reinventou este modelo e continua a reinventá-lo a cada dia em que aparece no terreno, fazendo-se valer de elementos próprios das culturas, geografias e epistemologias locais, ouvindo as soluções propostas pelos diversos intervenientes para os problemas (e.g. professores, técnicos, elementos da direção, moradores, representantes das comunidades ciganas, pais, alunos) e integrando-o com conhecimentos e saberes de diversas áreas científicas. É esta teoria da prática já (re)inventada que passamos a apresentar de seguida – ela constituiu os nossos referenciais de ação, decisão e avaliação.

• O trabalho educativo de rua

As grelhas de leitura geralmente usadas em senso-comum que concebem esta prática como “espontânea”, partindo do “bom coração”, da “moral”, ou dos técnicos “irem para além do seu dever” ou de algo que “invade a vida privada das pessoas” ultrapassando limites éticos, surgem como *obstáculos epistemológicos*¹⁹ para o avanço das soluções para a desigualdade educativa.

O nosso projeto conscientemente contrapõe essa leitura à formalização epistémica desta metodologia, que gerou um manual publicado pela Comissão Europeia (“Guia Internacional sobre a metodologia do Trabalho Educativo de Rua”, 2008) e à existência da rede internacional de trabalho educativo de rua (*Dynamo International – Street Workers Network*²⁰) – responsável pela elabora-

¹⁹ No sentido que lhe é dado por Gaston Bachelard (1987)

²⁰ Ver: <https://dynamointernational.org/en/home/>.



22 - Produto de uma atividade de expressão plástica e dramática com recurso a elementos encontrados na rua - *Storytelling*.

ção coletiva desse mesmo manual. O projeto 1-CEA está oficialmente envolvido e apoiado nesta rede informal²¹; além disso, um dos membros da equipa (Tiago L., mentor TFP) é membro ativo desta rede. É através deste guia e desta rede que procurámos controlar e manter a qualidade da metodologia.

Passamos a citar o manual para indicar o que é o trabalho educativo de rua e o educador de rua:

“Devido à sua proximidade ou à sua integração nos meios mais excluídos, o Educador de Rua constitui o primeiro elo da cadeia educacional e do apoio social quando as restantes instâncias falharam. O trabalho educativo de rua privilegia uma abordagem inovadora de proxi-

midade na qual o público-alvo tem um papel predominante na ação, tanto no seu início (o pedido) como no seu desenvolvimento (o acompanhamento). (...) A ideia subjacente ao trabalho educativo de rua não é a de retirar a pessoa da rua ou do seu meio «a todo o custo», sobretudo se isso implica confiná-la num novo espaço social que lhe é estranho. Qualquer que seja o contexto, quer se trate de uma criança, de um jovem ou de um adulto, o trabalho de acompanhamento consiste em cultivar a auto-estima, desenvolver as competências pessoais, independentemente do grau de exclusão, e suscitar uma participação na vida social.” (Dynamo International, 2008, p. 12)

²¹ O projeto 1-CEA, através da plataforma portuguesa desta rede internacional, integrou o projeto de Erasmus+ “*Magic Wand for Street-Based Youth Work*” destinado à criação, partilha e inovação de

práticas de educação de rua de alta qualidade com participação social, dirigidas a crianças e jovens em contextos vulneráveis.

• Princípios e pressupostos do 1-CEA: trabalho educativo de rua

Os princípios que regeram o nosso trabalho foram os seguintes:

- **Abordagem extra-muros - Ir ao encontro de:** o educador galga “muros” e barreiras físicas, sociais, formais/normativas e culturais para ir ao encontro das crianças/jovens e suas famílias, no sentido de criar oportunidades para a formação da aliança educativa.

- **Livre adesão:** apenas participa nas atividades e na interação quem e apenas quem escolhe fazê-lo ou não se opõe à participação.

- **Abordagem sem mandato:** o educador de rua direciona a sua intervenção em função da sua observação e do que encontra no contexto em que navega; as suas ações não devem ser ordenadas nem decretadas por instituições formais.

- **Alcançar o inalcançável:** dirigir-se a grupos de crianças, jovens e famílias que estão fora do alcance das instituições ou que parecem estar fora do alcance, de modo que aquelas não lhes conseguem “tocar”, pelo menos, não como pretendiam.

- **Motivação e acompanhamento:** acompanhar as crianças, jovens e famílias ao longo dos seus trajetos escolares e de vida, procurando devolver poderes de decisão e sobretudo poderes de ativar a vontade de agir

e o sentido de possibilidade (crenças de eficácia), empreendendo atividades alternativas (e.g. jogos, apoio no meio de socialização mais imediata, resposta rápida a pedidos, facilidade de acesso à equipa).

- **Ação a montante:** desmontar o processo de exclusão ou desvantagem das crianças e famílias, através da ação indireta no seu contexto e sistemas de desenvolvimento e através da ação direta e extremamente próxima, como o encontro individual.

- **Consciência social e política:** observar rigorosamente, experienciar e testemunhar as condições de vida das crianças e dos jovens, de modo a poder solicitar a implementação de medidas de política local, institucional e global que possam trazer uma melhoria; ter consciência de como o monoculturalismo e o monolinguismo contribuem para a situação de exclusão das crianças e jovens que acompanhamos e como podemos advogar pela alteração das condições normativas e políticas na escola e na comunidade local.

- **Aliança intercultural:** é necessária a criação de compromissos com as vontades das pessoas das culturas dominantes (e.g. “branca”, masculi-



23 - Benedita à conversa com criança, no ringue, após um jogo de *basket*.

na, na escola), como também das culturas plurais em desvantagem (e.g. Calons, mulheres, crianças, jovens, no bairro), o que significa que identificamos e procuramos criar compromissos interculturais nos dois (ou vários) domínios. Ora, para quebrar bloqueios e avançar para uma posição de comunicação intercultural de qualidade e genuína, *no espaço das culturas dominantes, temos de criar condições para que as culturas em desvantagem sejam efetivamente ouvidas, advogando por elas; inversamente, no espaço das culturas em desvantagem, temos que encontrar as vozes que, em representação das culturas dominantes, são ouvidas, identificando oportunidades de en-*

contro. Por outro lado, o nosso trabalho acontece em pura fusão cultural, num modelo étnica e culturalmente híbrido que não deixa privilégio a qualquer “centr-ismo cultural”, procurando desconstruir essencialismos culturais e o anti-ciganismo (refletindo sobre eles).

- Atuação no regime de exterioridade escolar - o “Extra-muros”:

cada caso de absentismo ou cada tipo de trajetória escolar de aluno/a é regulada por fatores que estão fora da escola e que, na sua força e intensidade, estão acima da escola; estes assuntos, discursos, elementos e problemas passam a fazer parte da vida escolar porque, do interior dos seus muros e grades, a escola interage com eles à distância, ativando-os ou desativando-os, fortalecendo-os ou amortecendo-os, por ação ou omissão. A hipótese geral de trabalho é que os educadores de rua têm de “tocar” e “mexer” nesta regularidade “extra-muros” que desencadeia a emergência do absentismo. Estas regularidades estão também relacionadas com condicionantes macroestruturais e com a distribuição dos poderes sociais.

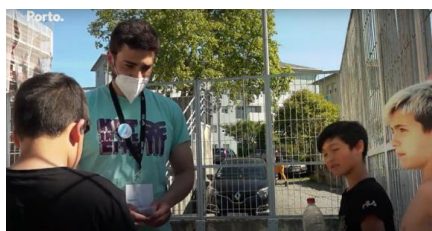
- Atuação no regime de interioridade escolar - o “Intra-muros”:

por seu turno, cada caso de absentismo ou cada tipo de trajetória escolar de aluno/a é composto/a por um con-

junto de fatores, assuntos e discursos que estão dentro dos muros da escola, o que significa que o absentismo não só é regulado *por fora e de cima*, mas também “*de-dentro*” da escola. A hipótese geral de trabalho é a de que, se o regime de exterioridade escolar – ligado ao contexto macroestrutural – tende a condicionar as trajetórias escolares de alunos/as provenientes de classes ou minorias étnicas desfavorecidas, a própria escola, no seu regime interior, constrói mecanismos de exclusão, potencial ou latente. Assim, a escola – do seu interior – demonstrará as seguintes condições num processo temporal:

(1) a magnitude da “atração” que a escola desenvolve internamente é insuficiente, de maneira que não consegue contrapor-se às (ou transformar a magnitude das) forças de afastamento impostas de fora e (2) a escola promove o afastamento a partir do seu interior, juntando às forças externas que “puxam” o aluno/a ou a família para fora, o “empurrão” do interior em direção ao seu exterior. Este regime não é manifesto, mas latente.

- A dialética “intra” - “extra” muros como curto-circuitagem do sistema de emergência do absentismo escolar: os educadores de rua – ao



24 - Tiago L., educador de rua, com as crianças e jovens durante um jogo (B. do Cerco do Porto). Créditos Fotografia: Filipa Brito, reportagem CM Porto [Porto.].

estarem “aqui” e “ali”, “dentro” e “fora”, “acima” e “cá em baixo”²², na “rua” e na “sala”, em “minha casa” e na “nossa escola”, no “recreio” e no “campo do bairro”, no projeto comunitário e no “bairro”, na “primária” e na “básica e secundária”, com o “irmão mais velho” e com o “irmão mais novo”, “no nosso bairro” e “na escola” – interrompem e operam um corte sobre os sistemas dinâmicos de “puxão” e “empurrão” que ocorrem entre o regime de exterioridade e o regime de interioridade escolares.

Eles destabilizam a habitual composição destes sistemas, justamente porque – como um dos jovens disse – “eles estão em todo o lado”. “Eles” (os educadores de rua) são uma *omnipresença* nos vários sistemas desenvolvimentais – o familiar, o escolar e o comunitário, intra e extra-muros escolares; esta *omnipresença* é o operador fundamental de

²² Em termos das hierarquias normativas, sociais e

culturais do contexto comunitário de atuação.

“curto-circuitagem” e interferência, no sentido em que as “caixas”, os papéis sociais e fronteiras espaciais atribuídas a cada contexto são rompidos e re-inventados.

As fronteiras que desligam o **“intra”-muros e o “extra-muros”** são mitigadas pela construção de sinergias entre os diversos atores sociais e educativos porque os educadores de rua aparecem e intercetam tais fronteiras. Este aparecimento tem um impacto simbólico e socioemocional imediato na (re)criação do elo direto escola-comunidade, escola-bairro e escola-família. Os corpos biológicos dos educadores de rua representam, em rigor, a matéria desse elo. De facto, frequentemente *os educadores de rua utilizam o seu corpo biológico como dispositivo de mediação*. O corpo presente no espaço – *antes e para além* das interações sociais *per se* – é já um instrumento de trabalho. O corpo deles funciona como “curto-circuito andante” para o contexto em que navegam e deambulam; com efeito, é normal que “baralhem” a configuração habitual dos sistemas, permitindo o estabelecimento da dialética direta entre o interior dos muros escolares e o seu exterior e, bem assim, a emergência duma nova organização das relações entre o aluno/família e a escola. Ou seja, podem estabelecer ordem a partir da “confusão” inicial.

É importante compreender que esta “curto-circuitagem” nas relações espaciais e sociais é intencional e imperativa na nossa metodologia. Em suma, podemos mesmo dizer que o absentismo como fenómeno que observamos e escutamos é a nossa metodologia de trabalho “invertida”: a metodologia quer “*ir ao encontro de*”, fazer desaparecer os muros, suspendê-los, apagá-los; o absentismo é precisamente a expressão psicossocial e comportamental de “evitamento de” ou “não ir ao encontro de”; expressão que faz notar, carregar e exacerbar os muros, fronteiras e limites. Na nossa perspetiva, o absentismo e o método de trabalho são a face inversa um do outro – duas faces duma mesma moeda. Ora, se há distância do aluno/família em relação à escola e vice-versa, marcada por muros simbólicos e reais, os educadores são o fio condutor que atravessa esses muros; são o elo que, aparecendo “intra-muros” e “extra-muros”, vai funcionar como atractor, catalisador e (re-)construtor do vínculo aluno/a-escola. Este vínculo cristaliza-se através do corpo, da voz, da presença, das atitudes, dos papéis versáteis, dos saberes, do movimento no espaço, da revelação da intencionalidade e transparência dos educadores de rua, bem como, pela compreensão dos diferentes universos culturais em

presença para construir diálogos interculturais.

Da dialética intra – extra-muros, poderão formar-se então as oportunidades para o diálogo intercultural e as alianças educativas que procuramos alcançar.

- **A combinação de ações-tipo:** as *alternativas extra-muros* não devem ser usadas de forma isolada, mas antes articulada, ou seja, a desconstrução de cada caso de absentismo requer a utilização conjunta de várias das ações-tipo (elencadas acima).

• *Modus operandi* – O processo faseado de ação

Passamos então a expor o processo de ação do projeto: primeiro, em relação a cada caso de aluno/a em absentismo acompanhado e, posteriormente, em relação aos estágios gerais de desenvolvimento da metodologia de trabalho educativo de rua.

- *O ordenamento das 13 alternativas extra-muros em cada caso*

Houve duas trajetórias-tipo da intervenção em termos da combinação das alternativas de ação usadas. Houve uma ordem relativamente comum na forma como as ações se sucederam umas às outras.

No primeiro caso, arrancámos com o *design e implementação de jogos* no espaço público. Estes jogos permitiram atrair as crianças e induzir a *formação da aliança educativa* e o estabelecimento das condições para a *anamnese*. Mais tarde, quando chegou o momento oportuno, como os momentos passados de recreação e lazer permitiram que as crianças/famílias confiassem inicialmente na equipa, a equipa recebeu um pedido de ajuda, da própria criança ou da família ou, por seu turno, da escola/do(s) professor(es); foi aí que montá-

mos a *sala-de-aula de rua* ou fomos ao encontro do aluno/a e da família, usando a *entrevista motivacional*. O *apoio emocional* e o *aconselhamento sobre o percurso escolar* também acabaram por ser necessários.

No segundo caso, começámos pelo “*relentless outreach*” e pela *visita domiciliária* porque realmente não havia outra forma de contactar a família ou o aluno/a; depois de uma ou várias tentativas, finalmente conseguimos encontrá-los e estabelecer um processo comunicativo. A *anamnese* começou. A *formação da alian-*

ça educativa deu-se apenas depois do estabelecimento do processo de *anamnese*. Geralmente, depois de um primeiro contacto, a desconfiança ou a utilização de práticas de resistência (da parte do aluno/a ou família) ou “técnicas de neutralização” (Sykes & Matza, 1957) para defletir as estratégias da equipa mantiveram-se, pelo que novos esforços de ação extra-muros foram necessários e uma nova *anamnese* também²³. Só depois de pelo menos uma repetição é que se pôde passar à *entrevista motivacional* para promover diretamente a presença em aulas *no caso dos alunos/as*) ou os contactos, conversas com os professores e a participação em encontros ou reuniões na escola (*no caso das famílias*). Nesta fase, tenderam a surgir desentendimentos, mal-entendidos e *conflitos*, que precisaram de ser *mediados e negociados*. Esta *mediação dos conflitos* exigiu a *tradução intercultural* e a colocação em prática da *comunicação intercultural* pela equipa de educação de rua. A manutenção de visitas domiciliárias pontuais também foi necessária para que um relativo grau de assiduidade se mantivesse ou se iniciasse.

Estas foram duas trajetórias da inter-

venção que sumarizam a tendência de ordenamento e de progressão nas ações-tipo; no entanto, várias outras combinações são possíveis, sendo a metodologia versátil e aberta a vários ordenamentos. Além disso, estas trajetórias tendem a ser sequenciais e cíclicas. Por outro lado, há certas ações-tipo como o *apoio alimentar*, a *articulação com instituições/departamentos* e a *advocacia pelos direitos humanos* que não tendem tanto a ser específicas ao acompanhamento dos casos porque são estruturantes da metodologia do projeto mais no domínio da atuação sistémica do que individual.

- Fases de desenvolvimento do trabalho educativo de rua

Num plano macro, o projeto atravessa e atravessou determinadas fases; a relação entre estas fases não foi unidirecional, apesar de progressiva; além disso, em certos momentos elas foram coocorrentes. Isto significa que a passagem a fases mais avançadas foi complementada por regressos às fases anteriores como necessidade de reinvenção e relançamento do projeto rumo aos seus objetivos (ponto B).

As fases são as seguintes:

²³ Dado que a primeira não é fiável nem genuína, porque ainda baseada na “testagem” do papel dos

educadores de rua pois tende a ser desafiada com resistência ativa ou passiva.



25 - As crianças durante um jogo de malha (B. do Cerco do Porto). Créditos Fotografia: Filipa Brito, reportagem CM Porto [Porto.].

(1) Observação-indução: estudo teórico-empírico do(s) território(s), complementado com a presença etnográfica na comunidade – pode-se dizer mesmo a “*vadiagem*” pelos territórios – criando encontros (intencionais e intencionados) aparentemente “acidentais” com os habitantes e figuras-chave dos territórios, bem como com os alunos/as e suas famílias. Envolveu a observação no terreno sem qualquer interação, mas também a indução de relações e contactos diretos com as pessoas da comunidade, com a apresentação de “quem” são os educadores/as de rua e da intencionalidade da sua presença. Tratou-se de uma infiltração e integração na vida comunitária: os educadores/as de rua negociaram

e criaram o seu papel como atores entre outros atores locais. Aqui, a *implementação do jogo* serviu de *dispositivo* privilegiado de aproximação e de *miradouro* protegido da comunidade. Tudo isto serviu para o conhecimento dos tempos, espaços, hábitos, códigos culturais, fatores de risco/proteção comunitários e modos de subjetivação individuais, grupais e coletivos da comunidade: no fundo, a compreensão e interpretação dos saberes locais. Esta fase ocorreu entre Setembro e Dezembro de 2019 (todavia, continua a desenvolver-se).

(2) Indução das relações: a partir do momento em que os educadores/as de rua foram conhecidos pelo meio e reconhecidos no seu papel, os contactos passaram a ser “naturais”.

Houve casos em que optámos por esperar por sinais para iniciar a aproximação ou as relações: uma reacção à nossa presença vinda do espaço da rua ou do público, uma prova de que uma relação de confiança estava a começar. Nesta fase, tratou-se de estar presente, aguardando um convite à participação ou um pedido. A partir desses momentos de “sinalização” do prestígio ou da legitimidade recebida de determinados grupos de alunos/as ou de pessoas específicas, a relação tornou-se efetiva e sólida; foi possível passar a outra fase. Esta fase arrancou entre Janeiro e Março de 2020.

(3) Acompanhamento e intervenção: significa que se tornou possível fazer a maior parte das ações-tipo de uma forma relativamente estruturada (mas *quem* dita o ritmo é a rua e o espaço público, bem como as pessoas com quem trabalhámos), quer através de ações em grupos de pares (de crianças e jovens), quer através do acompanhamento individualizado (no qual se incluiu a interação com a família). Foi, geralmente, nesta fase que se desenvolveu a maior parte das “13 alternativas extra-muros”. Esta fase arrancou em Janeiro de 2020.

(4) Transferência e mobilização comunitária: esta é uma fase já

prospetiva e hipotética em termos de planeamento, na qual o projeto²⁴ recrutaria jovens das comunidades locais para os formar profissionalmente nesta metodologia, contratando-os como educadores/as de rua do projeto e estabelecendo a mentoria destes jovens. Depois, efetuaríamos a passagem dos papéis sociais, do capital simbólico e das responsabilidades que os educadores de rua têm para os jovens da comunidade, que se profissionalizariam e conduziriam o projeto a partir deste momento. Como esta é uma fase prospetiva e não efetivada, uma data hipotética de início desta fase poderia ser Setembro de 2021. Estas fases constituem um processo circular:

“O essencial, neste processo, é que a presença passiva e activa do Educador de Rua lhe permita ‘ser reconhecido como uma evidência’ e de tornar-se efectivamente um marco ou uma referência para a pessoa susceptível de necessitar de ajuda. Esta sequência forma um círculo, sendo que o Educador de Rua é chamado a recomençar, sem parar, esse percurso, noutra sítio, com outros públicos e com outras dinâmicas. Mas, a cada volta, dá-se um salto qualitativo que se opera ao nível do potencial da sua acção, mesmo quando ele não atin-

²⁴ Dispondo das condições financeiras para tal.

ge nunca conhecimento perfeito das situações, do meio e das soluções a propor.”

(Guia Internacional sobre a metodologia do trabalho educativo de rua, 2008, p. 24).

Para uma descrição mais pormenorizada da metodologia e do trabalho no terreno no quotidiano, recomendamos a consulta deste podcast criado pela equipa do projeto a Julho de 2020.

2.3. O ordenamento geral da prática do projeto

• Racionalidades científicas orientadoras

Houve um conjunto de conhecimentos científicos com determinadas racionalidades e sistemas de pensar que foram integrados na nossa prática quotidiana, guiando-a e informando-a, em cada fase e em cada caso de absentismo.



26 - Créditos Fotografia: Filipa Brito, reportagem CM Porto [Porto.].

Passamos a indicá-los de uma forma breve, sumariando-os numa tabela:

Racional	Conceitos que inspiram 1-CEA	Referências
Teoria do ator social Teorias da agência humana Teorias da auto-organização	• “ator social” • “auto-organização” • “hetero-organização” • “agência humana” • “preferências” • “auto-poiése” • “simpoiése” • “estabilidade por flutuações” • “ordem pela desordem”	• Touraine, A. (1981). Le retour de l'acteur. <i>Cahiers internationaux de sociologie</i>, 243-255. • Debuyst, C. (1990). Acteur social et délinquance. <i>Diogenes</i>, (150), 97. • Elder Jr, G. H. (1994). Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. <i>Social psychology quarterly</i>, 4-15. • Dempster, B. (2000, July). Sympoietic and autopoietic systems: A new distinction for self-organizing systems. In <i>Proceedings of the World Congress of the Systems Sciences and ISSS</i> (pp. 1-18). Toronto, Canada.
Ciências Desenvolvementais e Abordagens Life-Course Prevenção/promoção desenvolvimental	• “trajetória” • “transição” • “ponto de viragem” • “vidas ligadas” • “causalidade interaccional” • “continuidade cumulativa” • “fatores de risco” • “fatores de proteção” • “comportamento antissocial” • “comportamentos de externalização” • “processo desenvolvimental” • “axioma da transformação” (tornar-se vs. ser) • “emergência” • “sistemas desenvolvimentais” • “sistemas bioecológicos de desenvolvimento” • “prevenção precoce de comportamentos antissociais” • “comunidade” • “contextualismo” • “controlo social informal calibrado pela idade” • “intermitência” • “enraizamento” • “eficácia de rua” • “eficácia coletiva” • “familismo” • “transações reativas” • “transações evocativas” • “transações proativas” • “contexto ecológico”	• Gottlieb, G. (2001). <i>Individual Development and Evolution: The Genesis of Novel Behavior</i>. Psychology Press. • Lerner, R. M. (2002). <i>Concepts and Theories of Human Development</i>. Lawrence Erlbaum Associates. • Valsiner, J. (2006). Developmental Epistemology and Implications for Methodology. <i>Handbook of child psychology</i>. • Farrington, D. P. (2003). <i>Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour</i>, edited by Cambridge University Press. Cambridge: Cambridge University Press. • Sampson, R. J. & Laub J. (2005). <i>Developmental Criminology and Its Discontents: Trajectories of Crime from Childhood to Old Age</i>. Vol. 602: SAGE Publications, Incorporated. • Henggeler, S. W, Sonja K S., Borduin C. M, Rowland M. D, & Cunningham P. B. (2009). <i>Multisystemic Therapy for Antisocial Behavior in Children and Adolescents</i>. Guilford Press. • Sampson, R. J. (2003). The Neighborhood Context of Well-Being. <i>Perspectives in biology and medicine</i> 46, no. 3, S53-S64. • Vazsonyi, A. T., Liu, D., Beier, J., & Blatny, M. (2020). Neighborhood effects on internalizing and externalizing problems, and academic competence: a comparison of Roma and non-Roma adolescents. <i>International journal of public health</i>, 65(8), 1383-1392.

		• Le Blanc, M. (2015). Developmental Criminology: Thoughts on the Past and Insights for the Future. Livro: 507-37 In <i>The Development of Criminal and Antisocial Behavior</i>. Springer - Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). A theory of antisocial behavior. <i>Delinquency and crime: Current theories</i> (1996), 149. • Dos Santos, T. A. L. (2020) Estrutura e processos comunitários: suas influências nas trajetórias desenvolvimentais (Estado da arte). <i>Revista Brasileira de Ciências Criminais</i>. vol. 166. pp. 411-458. São Paulo: Ed. RT. • Dos Santos, T. A. L. (2021) <i>Para uma Arqueologia da Criminologia Desenvolvidor: as regras de formação dos objectos</i>. Dissertação de Mestrado em Criminologia, Faculdade de Direito da Universidade do Porto. • Kennedy-Turner, K., Serbin, L. A., Stack, D. M., Ledingham, J. E., & Schwartzman, A. E. (2021). Beyond educational attainment: The Role of Achievement and School Absence in the Development of Criminal Justice Involvement. [Pre-print] • Kennedy-Turner, K., Serbin, L. A., Stack, D. M., Dickson, D. J., Ledingham, J. E., & Schwartzman, A. E. (2020). Prevention of criminal offending: the intervening and protective effects of education for aggressive youth. <i>The British Journal of Criminology</i>, 60(3), 537-558.
Pedagogias Culturalmente Responsivas/Sustentáveis Diálogo Intercultural	• “interlinguismo” • “translinguismo” • “consciência crítica” • Educação intercultural • “dispositivos de diferenciação” • “ação comunicativa” • “pragmática universal” • “ciclo da libertação” • “alianças” • “intelectual-transformador” • “critical whiteness” • “gadjologia” • “monoculturalismo” • “monolingismo”	• Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017) <i>Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world</i>. Teachers College Press. • Casa-Nova, M.J. (2002) Etnicidade, Género e Escolaridade. Lisboa: IIE-Instituto de Inovação Educacional. • Ladson-Billings, G. (1995). But that’s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. <i>Theory into practice</i>, 34(3), 159-165. • Casa-Nova, Moreira, Silva & Ribeiro. (2020). <i>Projeto RISE Roma School Inclusive Experiences: a experiência portuguesa</i>. • Habermas, J. (1979). What is universal pragmatics. <i>Communication and the Evolution of Society</i>. 588-607.

		• Muñiz, J. (2019). Culturally Responsive Teaching: A 50-State Survey of Teaching Standards. New America. • Gelbart, P. (2011) Gadjology: A Brief Introduction. <i>Inaugural Romani Studies Conference</i>. UC Berkeley. • Harro, B. (2000). The cycle of liberation. <i>Readings for diversity and social justice</i>, 2, 52-58. • Tatum, B. (1992). Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom. <i>Harvard educational review</i>, 62(1), 1-25. • Matache, M. (2017). Biased elites, unfit policies: Reflections on the lacunae of Roma integration strategies. <i>European Review</i>, 25(4), 588-607.
Criminologia Clínica Fenomenológica Psicologia Positiva da Mudança Comportamental – “Modelo Good Lives” Risco-Necessidades-Responsividade	• “vivido situado” • “história de vida” • “significações” • “subjatividade” • “forum internum” • “auto-atualização” • “o sujeito primeiro que o problema ou o sintoma” • “abordagem baseada nas forças” • “plano para uma vida boa” • “responsividade cultural” • “risco-dosagem”	• Digneffe, F. & Adam, Ch. (2004). Le développement de la criminologie clinique à l’École de Louvain - Une clinique interdisciplinaire de l’humain. <i>Criminologie</i>, 37 (1), 43-70. • Debuyst, Ch. (1956). L’observation psychologique des détenus et sa signification dans les sciences pénitenciaires. In <i>L’Homme criminel - Études d’aujourd’hui</i> (127-149). Louvain: Éditions Nauwelaerts. • Debuyst, C. (2011). Uma perspectiva histórica da criminologia. <i>A criminologia: um arquipélago interdisciplinar</i>, 26, 63. • Ward, T., Mann, R. E., & Gannon, T. A. (2007). The good lives model of offender rehabilitation: Clinical implications. <i>Aggression and violent behavior</i>, 12(1), 87-107. • Andrews, D. A., & Bonta, J. (2010). <i>The psychology of criminal conduct</i>: Routledge.
Educação não-formal Participação Social Trabalho Social de Rua	• “escada da participação infantil” • “aprendizagem não-formal” • “placáge” • “nível de participação social e política” • “outreach” • “educador de rua” • “professor de rua” • “presença social” • “indução” • “duple amorce” (duplo isco)	• Tudor, S. L. (2013). Formal–non-formal–informal in education. <i>Procedia-Social and Behavioral Sciences</i>, 76, 821-826. • Hart, R. A. (1992). <i>Children’s participation: From tokenism to citizenship</i>. International, D. & Europeia, C. (2008). Guia internacional sobre a metodologia do trabalho educativo de rua. • Rauwerdink-Nijland, E. (2018). <i>Social street work: An substantiated explanation model of methodic acting</i> (Doctoral dissertation, Hogeschool van Amsterdam).

Peacemaking criminology	• “paz positiva” • “violência estrutural” • “fontes estruturais de violência” • “justiça social”	• Quinney, R. (1995). Socialist Humanism and the Problem of Crime—Thinking About Erich Fromm in the Development of Critical Peacemaking Criminology. <i>Crime Law and Social Change</i>, Vol. 23 (No. 2, 1995), pp. 147-156.
Sociologia da Educação	• “expetativas educacionais” • “dialogue-based learning” • “envolvimento familiar e comunitário no processo educativo”	• Gomes, C. (1987). A interacção selectiva na escola de massas, in <i>Sociologia, Problemas e Práticas</i>, 3, pp.35-49. • Casa-Nova, M. (2005). (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas, in <i>Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>, Rio de Janeiro (Brazil) 47, vol. 13, pp.181-216 • Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. <i>Revista Interações</i>, 155-182. • Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. <i>Cambridge Journal of Education</i>, 43(4), 451-465. • Magano, O., & Mendes, M. M. (2016). Constrangimentos e oportunidades para a continuidade e sucesso das pessoas Ciganas. <i>Configurações. Revista Ciências Sociais</i>, (18), 8-26.

2.4.Periodicidade da atuação

A periodicidade de intervenção do projeto foi semanal ou bissemanal, dependendo do período vivido (e.g. das necessidades de intervenção do momento) e da disponibilidade da equipa²⁵. O projeto já atravessou pelo menos cinco fases distintas quanto à periodicidade de atuação; passamos a indicá-las:

1. 6^{as} feiras – Uma vez por semana, passando 1h-2h, no espaço público: Periodicidade dominante entre Setembro e Dezembro de 2019;
2. 4^{as} e 6^{as} feiras – Bissemanal, passando cerca de 6h-8h, no espaço público: Periodicidade dominante entre Janeiro e Setembro de 2020;
3. 4^{as} e 6^{as} feiras com um terceiro dia de intervenção “surpresa” – Três vezes por semana: passando cerca de 8h-10h, no espaço público: Periodicidade dominante entre Maio e Julho de 2020;
4. 2^{as} e 4^{as} feiras – Bissemanal, passando cerca de 4h-6h no espaço público: Periodicidade dominante entre Novembro e Dezembro de 2020.



27 e 28 - Diversão e concentração durante os jogos no 1-CEA. Crianças e educadores de rua.

blico: Periodicidade dominante entre Novembro e Dezembro de 2020.

Mesmo que, em cada uma destas fases, os dias semanais de intervenção estivessem bem definidos, houve sempre, pelo menos 2-3 vezes por mês, presenças e incursões no terreno fora do “período regular”. Isto serviu para promover o “efeito surpresa”, mas também devido a ações que foram – em determinado grau – urgen-

²⁵ Uma vez que não implementaram o projeto a tempo inteiro nos seus respetivos horários de trabalho.

tes e não podiam esperar (na ótica do projeto e segundo a sua visão), pelo que a equipa agilizou trocas de horários ou compromissos para poder estar no espaço público nesses dias, agindo o mais rápido possível.

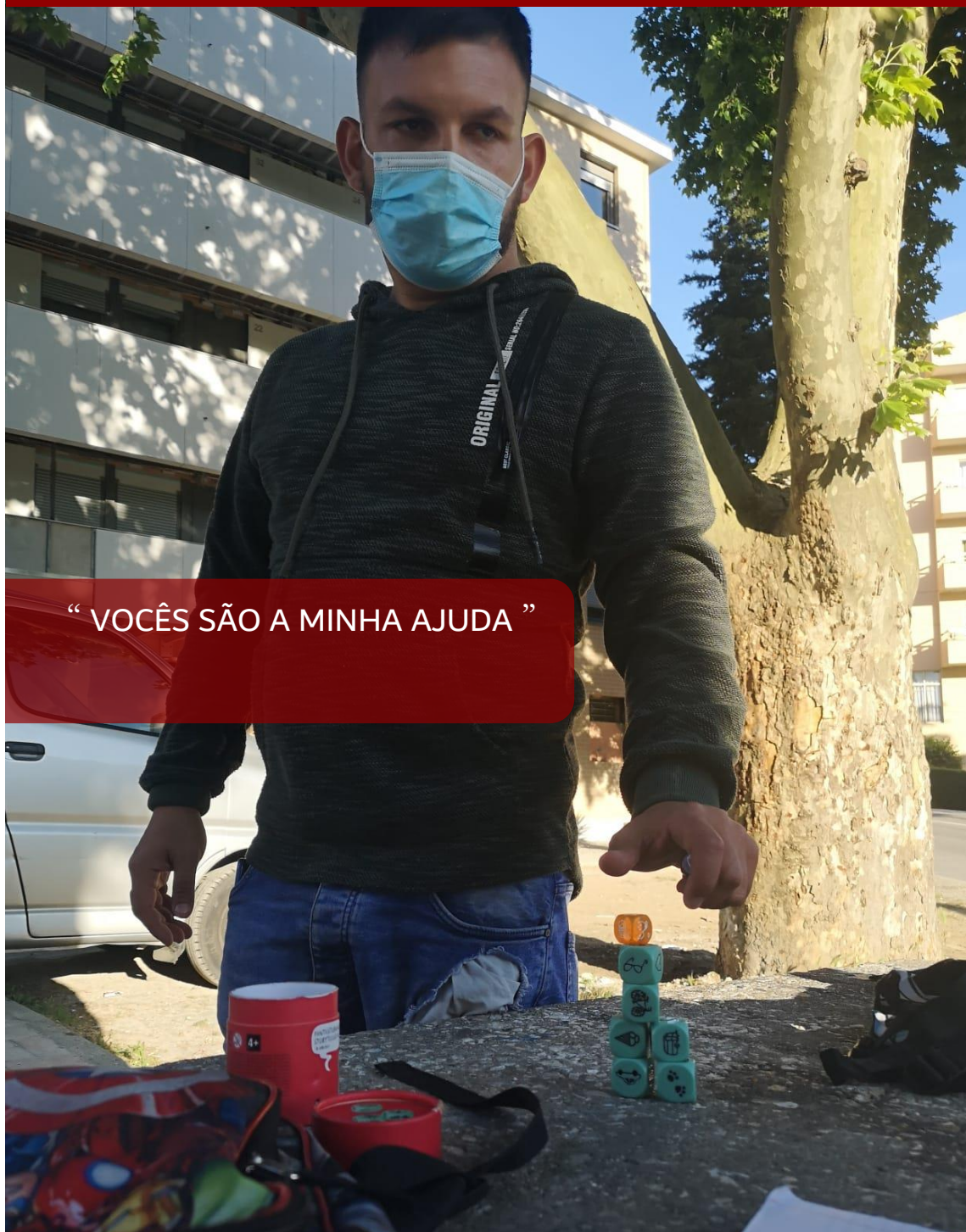
Passamos agora a apresentar os números do projeto, focando, especial-

mente, no período entre Janeiro e Dezembro de 2020. Primeiro, apresentaremos alguns indicadores relativos ao processo de implementação; posteriormente, apresentaremos dados que constituem exemplos e parâmetros de impacto e resultados do projeto.

PARTE 3

Que mudanças? Que resultados?

“ VOCÊS SÃO A MINHA AJUDA ”



3.1. Números

Passamos agora a apresentar os números do projeto, focando, especialmente, no período entre Janeiro e Dezembro de 2020. Primeiro, apresentaremos alguns indicadores relativos ao processo de implementação; posteriormente, apresentaremos dados que constituem exemplos e parâmetros de impacto e resultados do projeto.

• Indicadores de processo

Entre Janeiro e Dezembro de 2020, o projeto 1-CEA:

- Alcançou mais de **80 crianças e jovens** (e suas famílias) – a esmagadora maioria, são alunos/as que frequentam o AE do Cerco do Porto (mais de 96%) – com pelo menos uma das suas ações-tipo, as “*13 alternativas extra-muros*”;
- Implementou mais de **105 ações** “extra muros”, junto dos alunos/as e famílias do AE do Cerco do Porto;
- Realizou **mais de 30 apoios alimentares**, alcançando um total de cerca de **80 pessoas**, mais de **40 adultos e idosos** e **40 crianças e jovens**. Todos estes apoios foram realizados num período de 6 meses, entre Abril e Dezembro de 2020;
- Apoiou **24 famílias** pelo menos uma vez com alimentos. Algumas famílias foram apoiadas mais do que uma vez: essas famílias receberam alimentos de entre **2-4 vezes** – consoante a magnitude da insegurança alimentar demonstrada – entre Abril e Dezembro de 2020;
- Entre o início da fase de “observação indutiva” e a fase de acompanhamento e intervenção (Outubro 2019 - Março de 2020), a equipa do projeto passou **mais de 4880 minutos** em ações extra-muros²⁶;
- Desde que arrancou (Outubro de 2019) até Dezembro de 2020, a estimativa total de tempo passado ape-

²⁶ Esta contabilização de tempo, diz respeito unicamente ao tempo passado efetivamente em ação/abordagem de contacto direto *in loco* com crianças, jovens e família. Todo o restante tempo

do projeto (e.g. planeamentos, presença na comunidade sem contactos, avaliação de resultados e processo, atuações dentro da escola, contactos com outros intervenientes) não está incluído aqui.

nas em ações extra-muros foi de cerca de **7685 minutos**, ou seja, cerca de **128 horas**, o que constituiu mais de **5 dias inteiros** (5 x 24h) passados na implementação das “*13 alternativas extra-muros*”. Este tempo contabilizado diz respeito *apenas ao tempo efetivamente passado no terreno em contacto ou à procura dos alunos/as, famílias e moradores na comunidade, no espaço público e nas habitações*;

- A equipa procurou passar com cada aluno/a o tempo indispensável ao aumento dos níveis de confiança interpessoal, de vinculação à escola e de motivação necessárias para os processos de aprendizagem bem-sucedidos;
- Por outro lado, em média, cada ação “extra-muros” (contabilizando-se todo o tipo de “*alternativas extra-muros*” usadas), contabilizada entre Janeiro e Dezembro de 2020, durou **53 minutos**.

• Parâmetros de impacto – Alguns resultados

Em relação à avaliação de resultados, apresentamos alguns dados de impacto analisados, para duas turmas do AE Cerco do Porto, uma da Escola Básica e outra da EBSC. Estes dados são relativos ao ano letivo 2020/21, durante o 1º Período. Pudemos constatar os seguintes resultados:

- Numa turma da EBSC com 12 alunos/as, na disciplina de Educação Física (EF)²⁷, de uma média de **10,1 faltas** por aula em Outubro **antes** das ações do projeto 1-CEA, passou-se para uma média de **6,5 faltas** por aula em Novembro e de **7,5 faltas**

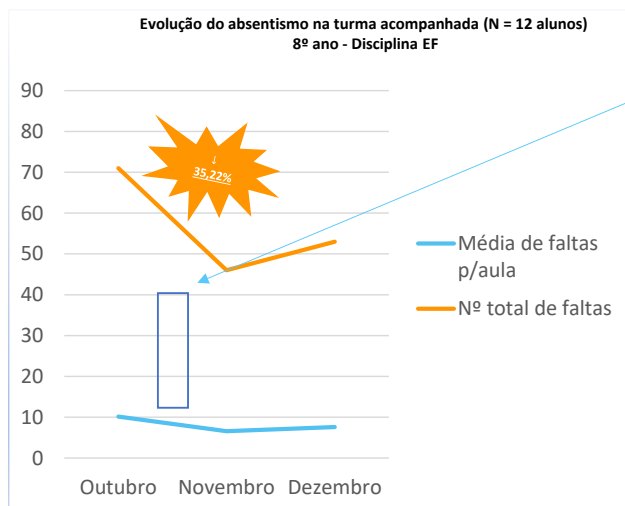
por aula em Dezembro, **após** a intervenção. Entre o período pré-intervenção de Outubro e o período pós-intervenção de Novembro, a **queda percentual das faltas é de 35,2%**. Entre o período pré-intervenção de Outubro e o período pós-intervenção

²⁷ Na atuação dentro da escola com esta turma, um dos educadores do projeto estava a colaborar de forma mais intensa nesta disciplina. Além disso, era uma das disciplinas com cenário de absentismo mais extremo. Tipicamente, assume-se o caso desta disciplina como uma “exceção”: os alunos/as já estão motivados à partida e manifestam especial preferência por EF. Ora, este cenário con-

trariou completamente esta crença. Finalmente, podemos considerar a disciplina de EF como uma disciplina de particular relevância pois, em função do desempenho do aluno/a na mesma e do grau da sua participação em atividade física de qualidade, poderá ser potenciadora ou inibidora da *performance académica* nas restantes disciplinas (Etnier et al., 2014; García-Hermoso, et al. 2021).

de Dezembro, a **queda percentual foi de 25,35%**. Isto significa que, em média, mais **3-4 alunos/as** passaram a comparecer às aulas de EF, após a intervenção do projeto, culminando

numa **redução média de 30%** do absentismo da turma nesta disciplina. Nos gráficos abaixo, podemos observar claramente o impacto positivo da intervenção.



Intervenção

Com o objetivo de combater o absentismo escolar, 1-CEA:

AÇÕES EXTRA-MUROS

AÇÕES DE RUA

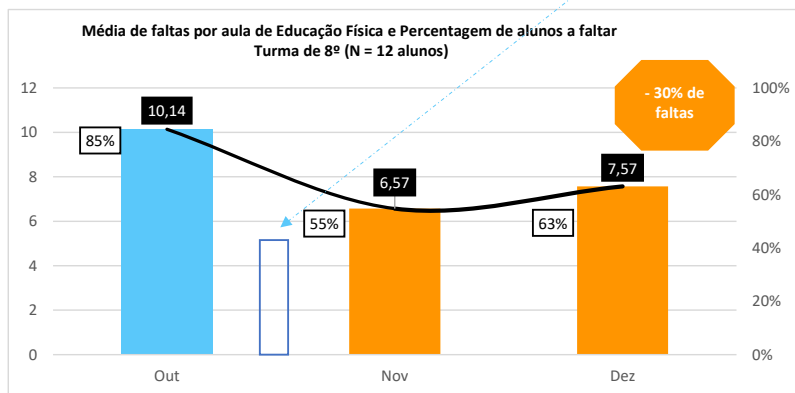
- 14 esforços no total;
- 238 minutos, em média, 20 min/aluno = encontros/outreach

VISITAS DOMICILIÁRIAS

AÇÕES INTRA-MUROS

PROMOÇÃO, MEDIAÇÃO E FACILITAÇÃO DE REUNIÕES

- 3 reuniões;
- 2,5 horas, em média, 13 min/E.E. = espaços de encontro, negociação e partilha



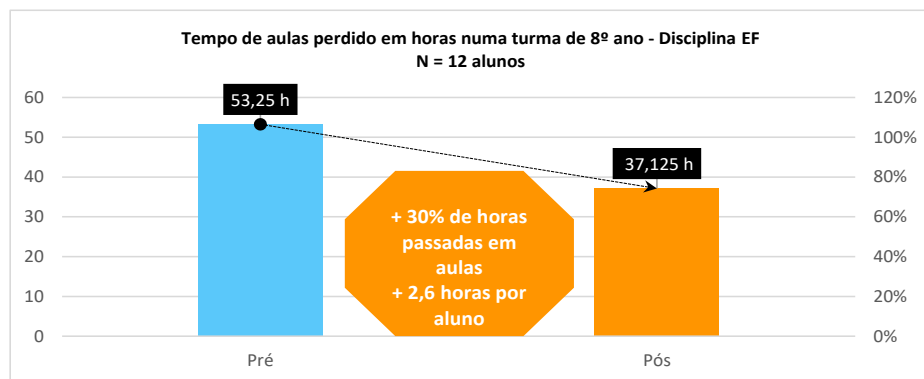
• Nesta mesma turma, nas semanas que se seguiram à intervenção do projeto 1-CEA, os alunos/as perderam **menos 1125 minutos de aulas de EF** do que no período pré-inter-

venção. Em Outubro, no **pré-intervenção**, a turma perdeu um total de **3195 minutos** de aulas de EF. Em Novembro, no período **após** a intervenção, o tempo de aulas perdido

caiu para **2070 minutos**; em Dezembro, continuou a ser mais baixo do que no período comparativo pré-intervenção, com **2385 minutos** de aulas perdidas. Entre Outubro e Novembro, **a queda no tempo de aulas perdido foi de 35%**; entre Outubro e Dezembro, **a queda no tempo de aulas perdido foi de 25%**;

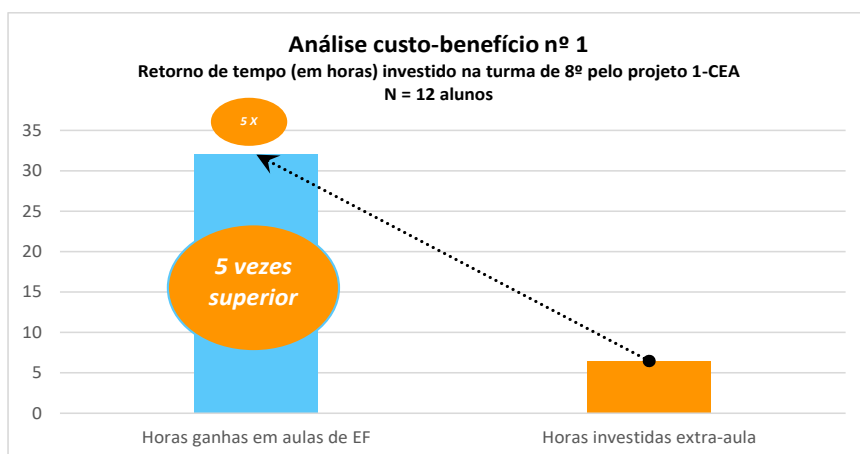
- Analisando mais pormenorizada-mente, podemos constatar que reali-zámos um total de **14 ações “extra-muros”**²⁸ com a turma no início de jan 25 do mês de Novembro, a que se somaram **3 reuniões “intra-muros”**²⁹. Investimos **238 minutos nas ações “extra-muros”** – cerca de 20 minutos por aluno/a – e **150 minutos em reuniões na escola** – cerca de 12,5 mins. por EE – o que constituiu um total de tempo investido fora de aulas de **388 minutos** – cerca de 30 mins. por família: aproximadamen-

te, **6h30mins** no total. A partir destas 6h30mins. investidos nos alunos/as e famílias, dentro e fora dos muros da escola, houve um aumento total de **32h** de presença em aulas de EF da turma em relação ao período pré-intervenção de Outubro. Isto constituiu uma média de **mais 2h40mins de frequência em aulas de EF por aluno/a (2,6 horas)**, o que significa que a intervenção do projeto 1-CEA promoveu a participação de cada um dos alunos/as, em média, em pelo menos mais 3 aulas de EF: **um ganho de frequência de mais uma semana inteira de aulas de EF por aluno/a, com o investimento médio de 30 minutos na família**. O retorno em tempo de aulas de EF foi **5 vezes superior** ao tempo investido pelas ações do projeto. Podemos observar este impacto visualmente nos dois gráficos abaixo.



²⁸ Usando 4 das “alternativas extra-muros” descritas atrás.

²⁹ Onde utilizamos a negociação e mediação de conflitos combinada com a comunicação intercultural.

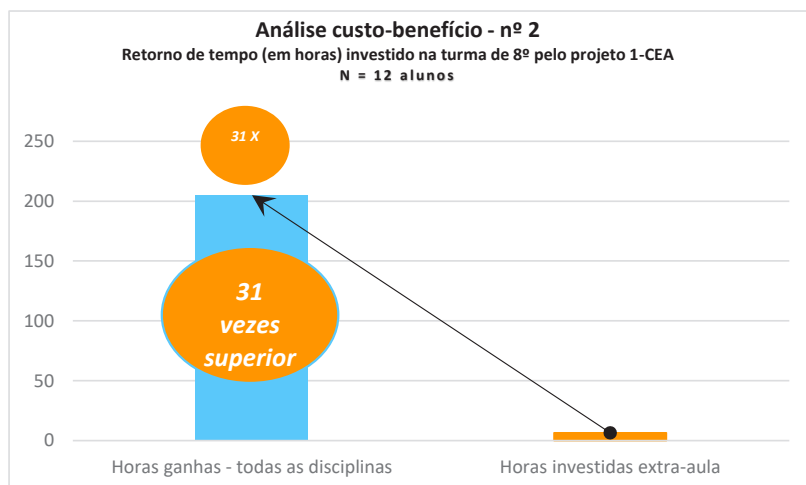
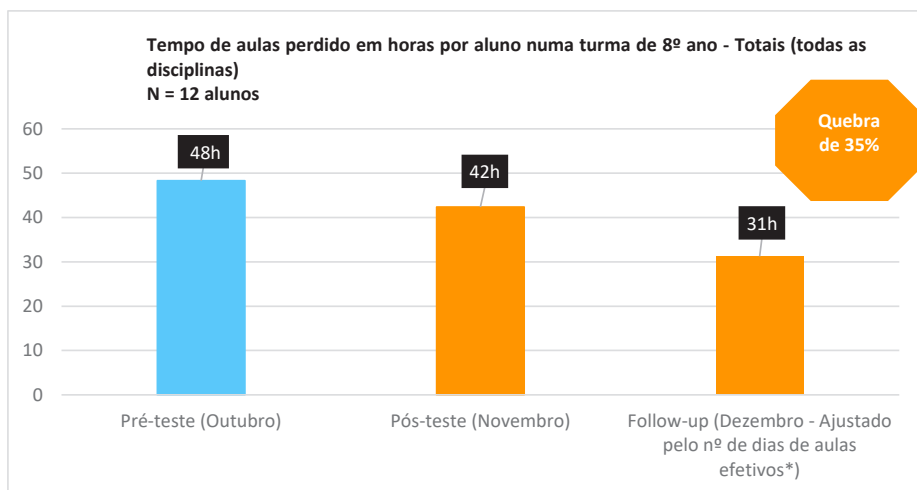


• Analisando os registos de faltas globais, incluindo **todas as disciplinas**, podemos também evidenciar impacto. No mês de Outubro (**pré-intervenção**), o número total de faltas foi de **773**; no mês de Novembro, **durante** a intervenção e **após** a intervenção, o número total de faltas foi de **678**; no mês de Dezembro, o número total de faltas foi de **500**³⁰. Traduzido em totais de horas de aulas perdidas por aluno/a, em média, a evolução foi de **48 horas** de aulas perdidas em Outubro – **antes da intervenção** para **42 horas** de aulas perdidas em Novembro – **durante e após a intervenção** – baixando ainda mais para **31 horas**, em Dezembro, **1 mês depois** do momento de intervenção de 1-CEA.

• Após a intervenção do projeto, no total, a turma teve **menos 205 horas letivas perdidas, reduzindo o seu absentismo**. Com **cerca de 6,5h investidas nestas famílias**, no retorno, em média, a turma, no global, frequentou, em Novembro e Dezembro, **aproximadamente mais 270 aulas (202h de aulas)** do que frequentaria sem essa meia hora “extra” de investimento do projeto 1-CEA – estas 185 aulas ganhas no total cumulativo da turma ocorreram sem qualquer falta disciplinar marcada. O retorno em tempo de aulas, em geral, na turma (incluindo todas as disciplinas) foi cerca de **31 vezes superior** ao tempo investido pelas ações do projeto.

³⁰ Este número foi ajustado em relação ao número de dias de aulas: de modo a que o número de faltas do mês de Dezembro pudesse ser comparado com o dos outros dois meses, foi necessário duplicar o número real de faltas (250), já que o número efetivo de aulas do mês de Dezembro é cerca de metade do número efetivo de dias de aulas de Outubro e Novembro. Assumimos neste cálculo que a evolução do ritmo de faltas evoluiria de forma constante ao longo do mês de Dezembro, *ceteris paribus*.

vo de aulas do mês de Dezembro é cerca de metade do número efetivo de dias de aulas de Outubro e Novembro. Assumimos neste cálculo que a evolução do ritmo de faltas evoluiria de forma constante ao longo do mês de Dezembro, *ceteris paribus*.

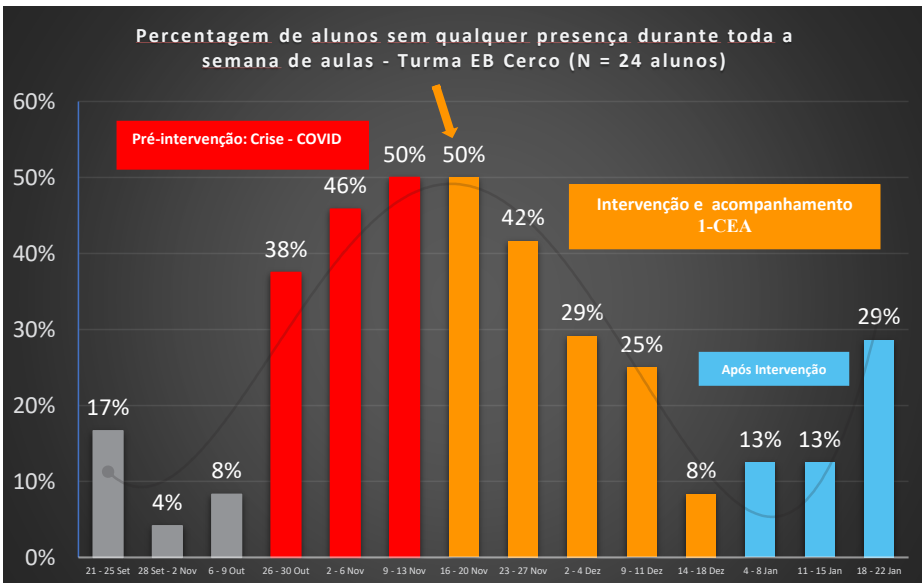
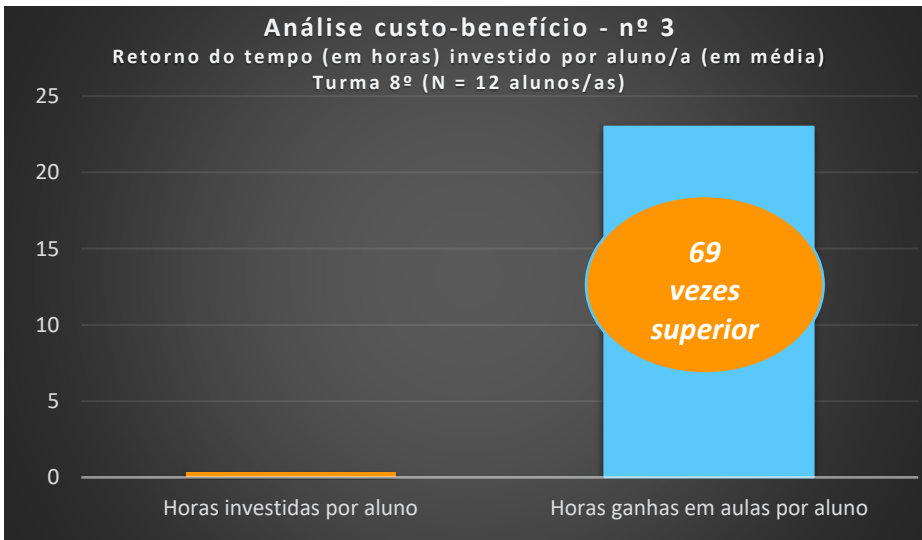


• Se realizarmos um cálculo da média do tempo investido **por aluno/a** e o compararmos com o tempo ganho em aulas, em média, por cada um dos alunos/as, verificamos que o **retorno está na ordem duma multiplicação por 70**, ou seja, o tempo adicional que os alunos/as passaram em aulas foi **70 vezes** maior do que o tempo investido pelo projeto nas ações. Posto duma forma muito sin-

tética, isto significa que a meia hora investida em cada aluno/a e família se converteu numa semana “a mais” de presença em aulas. Com cerca de **32 minutos despendidos entre o aluno/a e a família**, houve um retorno de mais **23 horas de aulas cumulativas em Novembro e Dezembro**, em relação ao período pré-intervenção de Outubro. Veja-se o gráfico abaixo:

• Numa turma da EB do Cerco com 24 alunos/as, o projeto 1-CEA começou a intervir a 13 de Novembro de 2020, ou seja, na 2ª semana de Novembro. No gráfico abaixo, podemos ver a evolução da percentagem de alunos/as da turma com **100% de**

ausências, por semana. Nas semanas entre Setembro e Novembro, há uma tendência para a subida dessa proporção, com estabilização em meados de Novembro, **na taxa de 50% (meta-de da turma com 100% de ausência total)**. Isto em muito se deveu a



uma crise despoletada por casos de infeção por Covid-19 e isolamento profilático da turma, durante o mês de Outubro³², o que gerou medo e uma crise de desconfiança em relação às condições de segurança na escola.

- Ora, podemos também verificar que, precisamente após a entrada do projeto 1-CEA “em cena” e acompanhamento da turma até ao final do período, as percentagens decaíram até atingirem um valor menor do que o do ponto de partida em Setembro (condição inicial). Na primeira semana de Setembro, a percentagem de alunos/as da turma que faltou durante toda a semana foi de cerca de **17%** (4 alunos/as); na última semana do período, após 6 semanas de acompanhamento da turma pelo projeto 1-CEA, esta percentagem foi de **8,3%** (2 alunos/as). Entre o momento de intervenção do projeto e a última semana de aulas do período, a queda nesta percentagem foi bastante elevada **41,7%**. Ou seja, no final do período, **10 alunos/as saíram da situação de ausência total**;

- Fazendo a média destas percentagens semanais de alunos/as em ausência total para o momento após o início do acompanhamento, obtivemos o valor de aproximadamente

³² Por essa razão, duas semanas de Outubro não entram nestes cálculos: a turma esteve estas duas semanas em isolamento profilático.

30%. Em termos absolutos, isto representou **uma média de 7 alunos/as a faltar completamente** desde o início da intervenção até ao fim do 1º Período. Comparando com o período de “crise” (Outubro) em que o projeto iniciou o seu trabalho, isto constituiu uma **redução relativa de 20,83%**, pois, nesse momento, **cerca de 12 alunos/as** não compareciam nenhuma vez durante a semana (metade da turma). No fundo, foi uma diferença média de **5 alunos/as**: estes alunos/as passaram a estar **presentes pelo menos 1 vez durante a semana** nas semanas de intervenção do projeto 1-CEA;

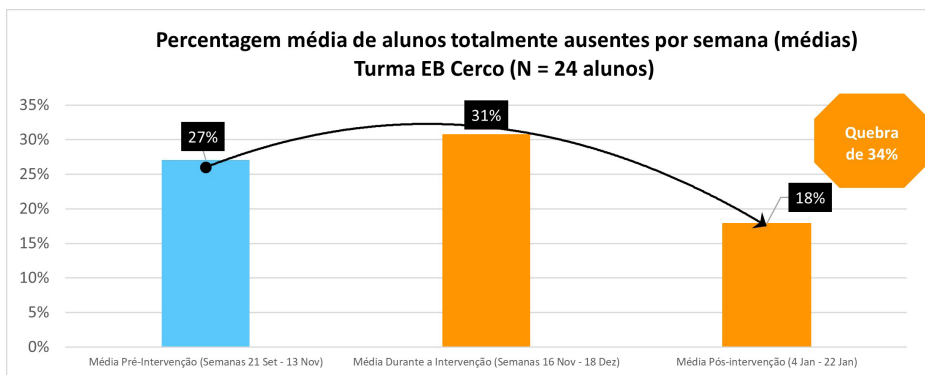
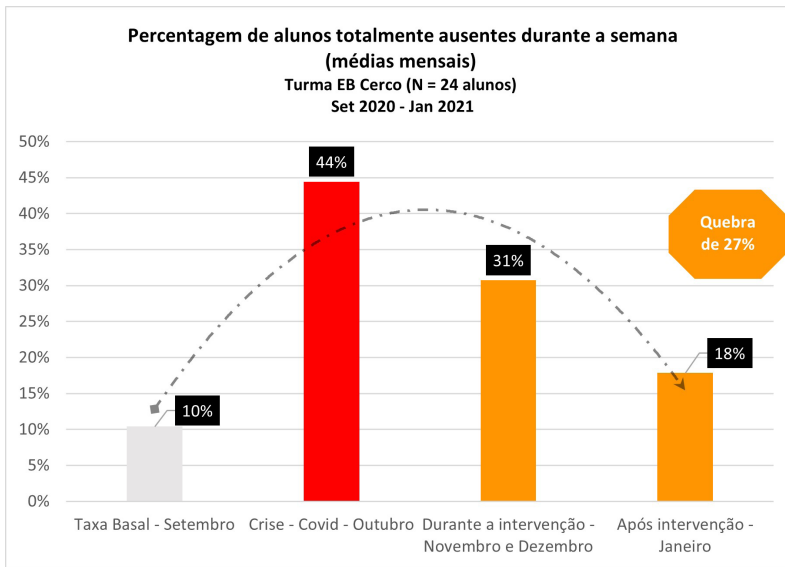
- Mesmo após a intervenção, quando o projeto não teve qualquer ação, nas primeiras semanas de Janeiro, a proporção de alunos/as totalmente ausentes foi inferior em relação ao ponto de início (basal) com que o projeto iniciou em Novembro: 13% e 29% nas primeiras semanas de Janeiro, ou seja, **menos 37% e menos 21%** em relação ao período de “crise” com o qual começámos a trabalhar;

- Para perceber a tendência, passámos estas médias de ausência total semanal para médias respetivas aos diferentes momentos que a turma atravessou, por mês e respetivo período de intervenção;

- Em Setembro, a taxa basal de ausências totais tendeu a ser baixa

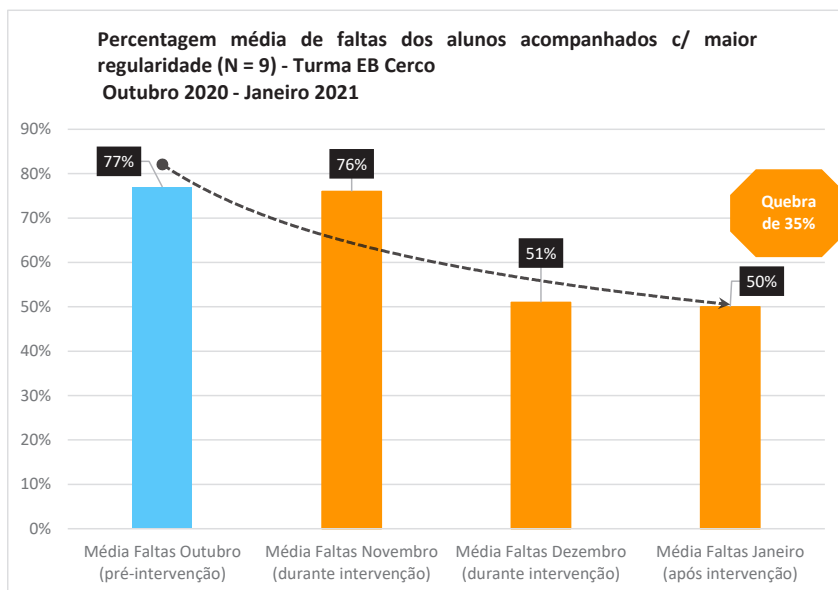
(10%), subindo abruptamente em Outubro (44%). Quando o projeto I-CEA iniciou a sua intervenção, durante Novembro e Dezembro, esta taxa **decreceu em cerca de 15%** (30%). Quando o projeto “saiu” de cena, nas primeiras semanas de Janeiro, verificou-se realmente um impacto “pós-intervenção”, com a proporção média de ausências totais por semana nesse mês a ser de 17,85%,

menos 27% do que no período de “crise” em Outubro. Posto de uma forma ainda mais agregada, i.e., comparando os períodos “pré-intervenção”, “durante a intervenção” e “pós-intervenção,” verificou-se uma **descida de 34%** na média de ausências totais por semana dos alunos/as da turma. Vejam-se os gráficos que se seguem, que ilustram estas duas situações, respetivamente:



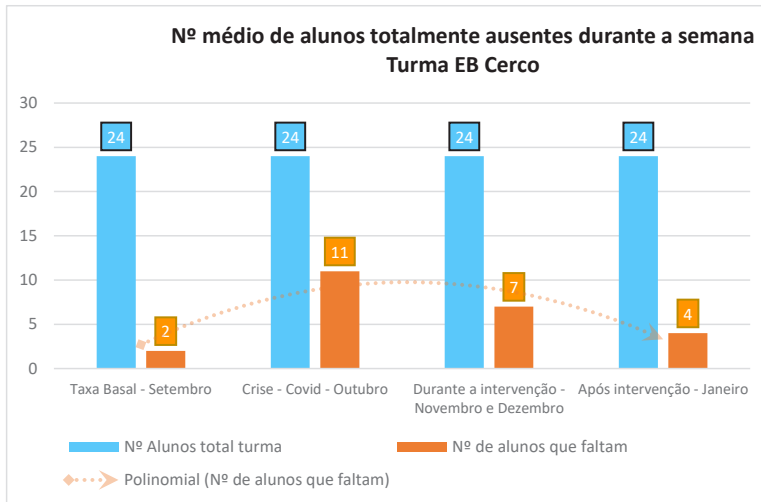
• Para maior detalhe da análise de impacto das ações do projeto, quisemos verificar qual a evolução das faltas numa *perspetiva intra-individual* dos alunos/as que foram, efetivamente, acompanhados de forma mais regular e intensa pelo projeto 1-CEA³², durante os meses de Novembro e Dezembro. Foram 9 os alunos/as que receberam maior intensidade de acompanhamento. O gráfico abaixo ilustra as médias de faltas destes 9 alunos/as de Outubro 2020 a Janeiro de 2021. Estas médias foram calculadas a partir do cálculo da proporção de faltas de cada aluno/a em relação ao número de dias efetivos de aulas em cada semana e depois agregados por cada mês (média). O histo-

grama abaixo representa a trajetória padrão de faltas destes 9 alunos/as acompanhados com regularidade de Outubro de 2020 a Janeiro de 2021. As percentagens representam a proporção de dias em que os/as alunos/as faltaram às aulas. Podemos verificar que a trajetória padrão é a de uma descida progressiva desde Outubro, de maneira que, em Dezembro (durante a intervenção) e em Janeiro (após a intervenção), estes 9 alunos/as faltaram cerca de **menos 35%** do que em Outubro (pré-intervenção). **Em suma, de um cenário no qual os alunos/as faltaram a cerca de $\frac{3}{4}$ dos dias de aulas, passou-se a um cenário no qual os alunos/as faltaram a $\frac{1}{2}$ dos dias de aulas.**



³² Em combinação com outras ações TFP em sala-de-aula, recebendo maior atenção e mais ações extra-muros do que os restantes colegas da turma

(tanto no número, como no tipo de “alternativas extra-muros”).



- Por fim, para passar de percentagens a números absolutos, veja-se a evolução do número de alunos/as da turma que em média estiveram ausentes durante toda a semana por meses, entre Setembro de 2020 e Janeiro de 2021, para esta turma:

- Entre Setembro e Outubro, passou-se de uma média de 2 alunos/as ausentes para uma média de **11 alunos/as ausentes**, o que representou **uma subida de 34%** ocorrida ainda antes do período de intervenção. Durante a intervenção, este número decaiu para **7 alunos/as ausentes**, o que significa que **retirámos 4 alunos/as da zona de ausência e afastamento total da escola**, representando uma descida de **aproximadamente 17%**. **Em Janeiro**, já no pós-intervenção, esse número voltou a decair para **4 alunos/as ausentes**, significando

que, para além de mantermos os 4 alunos/as recuperados a frequentarem escola (mesmo que num grau de pouca assiduidade), **mais 3 alunos/as “voltaram”** após a nossa saída (mas trabalhámos com as famílias durante a intervenção). **4 alunos/as ausentes em Janeiro representam uma descida de cerca de 27% em alunos/as totalmente afastados da escola**; posto doutro modo, **significa que mais 7 alunos/as passaram a estar presentes quando comparado com o período de “crise” em que começamos a nossa intervenção**. O que significa, também, que estivemos perto de alcançar a taxa basal de Setembro (sendo os valores de Janeiro superiores em 2 alunos/as ausentes), regredindo “à média” e à “normalidade” da turma revelada hipoteticamente no mês de Setembro;

- Realizando uma súmula de todas as estimativas de impacto, através destes dois exemplos da intervenção do projeto, podemos afirmar, com relativa confiança, que a **margem de impacto ou tamanho do efeito a curto-prazo do projeto 1-CEA na redução do absentismo e promoção da assiduidade foi da ordem dos 30%** – amplitude entre o mínimo de 17% e o máximo de 35% (excluindo os indicadores “outliers”³³) e média de 29,9% na redução do absentismo/promoção da frequência escolar(es) para as turmas e alunos/as acompanhados;
- Todos os indicadores e parâmetros usados nestes dois exemplos ultrapassaram as metas que foram definidas como metas de sucesso no ponto 3.2. – Avaliação de resultados e impacto (ver acima);
- Por fim, este método de avaliação

de resultados (“pr-pós”) teve várias limitações, sendo a sua validade interna relativamente baixa. Ainda assim, tendo em conta os recursos humanos e logísticos (tempo, estrutura do projeto, etc.) que tivemos  nossa disposição, esta **foi uma primeira aproximação  avaliação dos *outcomes* de impacto que se pretende melhorar e desenvolver no futuro (e.g. avaliação experimental randomizada ou desenho quase-experimental ou pr-ps com grupo comparativo)**. Mesmo assim, tendo em conta a consistência do tamanho do efeito entre diferentes turmas e usando diferentes indicadores, temos confiança sobre os resultados serem imputáveis (pelo menos em boa parte) ao valor adicionado que o projeto 1-CEA traz para a intervenção (e não a outros fatores já existentes ou ao efeito aleatório).

³³ Para evitar “*Ceilling effects*” e “*floor effects*”, cortamos deste intervalo os dois indicadores de impacto mais baixos (15% e 17%) e os dois mais

altos (41,7% e 43%), pois provavelmente são estimadores “outliers” que podem enviesar a análise.

3.2. Histórias de terreno

Ao longo das mais de 100 ações que estabelecemos, uma multitude diversa de experiências, narrativas, momentos, peripécias e acontecimentos foram vividos com as crianças, os jovens, as famílias e a comunidade. Uma série longa de histórias de rua e de intervenção está gravada na memória da equipa, servindo, ao mesmo tempo, de manual prático de aprendizagens e de evidências “clínicas” de impacto. Perseguindo este último fim, trazemos duas histórias que, não sumariando nem representando todas as outras, expressam a essência do projeto.

• Os “gritos” do Mateus – 15 de Maio de 2019



29 - O “Mateus” a realizar uma ficha de trabalho

A imagem acima parece uma imagem comum de uma criança a realizar tarefas escolares, uma imagem como outra qualquer...mas não é...! Este aluno do 1º ano (“6 aninhos”) estava há muito muito tempo sem ler,

escrever ou fazer o que quer que fosse relacionado com a escola. Esta paragem na estimulação escolar durou de entre 1 e 2 meses. Disse-nos ele: *“Há um molho que não trabalho... Há um molho!”*

No meio desta situação de E@D que vivíamos, a infoexclusão e as iliteracias digitais acentuaram ainda mais os problemas de aprendizagem dos alunos/as da Escola Básica em estado de absentismo; aumentaram também o distanciamento e o ruído na comunicação entre famílias e professores. A verdade é que o aluno não estava a conseguir ler (ou apenas lia com muita dificuldade) qualquer letra, nem mesmo as vogais...e tinha dificuldades várias em produzir a caligrafia das letras, o que é normal, atendendo ao panorama de que já estava em absentismo antes do reben-tar da pandemia.

Procurámos ensinar de novo as letras “a” e “d”, sob a indicação da professora. Articulámos com o GIS e recebemos uma lista de cerca de 25 alunos/as da EB do Cerco a alcançar devido à irregularidade de entrega de trabalhos, por estarem incontactáveis, por não comparecimento nas aulas *Zoom*, etc. E foi o momento oportuno de reativar a presença de rua do projeto 1-CEA, após o início da pandemia e do confinamento.

Planeámos a nossa ação para alcançar os considerados inalcançáveis, indo ao encontro das crianças e suas famílias através da presença física e proximal no bairro, com as devidas proteções (máscara e viseira). Em apenas um dia (o 1º dia de regresso



30 - A equipa (L. Fernandes à esquerda, T. Lobo à direita), antes da saída para o bairro.

ao terreno), conseguimos contactar mais do que o número de alunos e famílias planeadas para esse dia: 13 dos alunos e/ou as suas famílias. Começámos a estabelecer o diagnóstico dos problemas encontrados (anamnese); iniciámos o acompanhamento educativo; mediámos a comunicação com os professores; imprimimos e entregámos fichas a realizar; levantamos outras, para fazer chegar aos professores.

Para isso, utilizámos mapas do Bairro do Cerco com indicação dos “*hotspots*” espaciais prováveis onde os alunos/as poderiam ser encontrados, atendendo a observações e registos prévios e à indicação de moradas que recebemos. Obteve-se mais de 100% de eficácia nesta ação: ora na rua, ora indo “bater às portas”, ora no ringue

do bairro, ora combinando encontros futuros, ora dando indicações e informações às famílias, ora recebendo pedidos e ouvindo com empatia, ora estabelecendo chamadas no próprio momento para “quem de direito” para criar pontes (e.g. professores), ora levando o aluno para o espaço do projeto Cercar-te (como foi o caso do aluno nas fotos) para que pudesse ter um momento de aprendizagem.

Nesse dia, este aluno do 1º ano escreveu duas frases...duas frases! Duas frases que podem parecer nada ou muito pouco, mas no meio de tudo isto, atendendo à condição e ao que se passava, duas frases copiadas foram uma enorme vitória! Foi emocionante ver isto a acontecer e fazer isto acontecer!



31 - O “Mateus” em visita ao Circo do Porto tornada possível pelo projeto 1-CEA e seus parceiros.

Estas duas frases foram “gritos” do aluno, foram “gritos” corajosos de agência e poder face a constrangimentos vários... Porque o “arrancámos” da brincadeira com os amigos no ringue do bairro, mas, em rigor, não o “arrancámos”: fizemos uma proposta para que viesse, para que nós o ajudássemos... Pequenino, rapidamente, foi bairro abaixo para pegar na sua mochila (quase maior do que ele) e a colocar às costas para subir o bairro – enquanto a chuva aparecia e nos começava a molhar – até ao projeto Cercar-te, num espaço em que nos podíamos abrigar para trabalhar e não molhar os livros. No caminho, o Mateus disse: “*Já* estou com saudades da escola! *Há* um ‘molho’ que *não escrevia!*”. Eis o primeiro “grito” do Mateus...

Pelo bairro fora, toda a gente nos olhava, neste caminho para o “grito”... Percebemos que algumas pessoas pensavam que nós obrigáramos a criança a vir connosco... Mas nós colocámos simplesmente a pergunta: “Queres ajuda para fazer os trabalhos? Tens tido dificuldades?”. E logo a criança se mobilizou rapidamente...O seu caminho e a sua ação foram preciosos “gritos” corajosos de libertação e liderança. O Mateus foi um líder naquele momento! A confiança e as relações que construímos na rua e ao trabalhar diretamente

te na comunidade ao longo do 1º e 2º Períodos valeram-nos naqueles momentos, mais do que nunca... Estávamos a atuar na “linha da frente”, na linha imediata, quando todo o elo da cadeia institucional estava a falhar ou repleta de buracos: para apoiar, escutar e ajudar a resolver problemas.

Num ápice, estávamos em contacto direto com todas as professoras da Escola Básica; a importância do trabalho educativo de rua tornara-se uma evidência, quer do lado da comunidade, quer e sobretudo do lado da escola. Nessa altura, refletimos: Será que chegou o tempo dos “professores de rua”?

- *O Impacto do projeto na comunicação social – disseminação*

- *Notícia sobre o projeto 1-CEA no Jornal de Notícias – 28 de Dezembro de 2020*

No final do ano de 2020, foi publicada uma notícia no Jornal de Notícias (formato papel) sobre o projeto 1-CEA na coluna “*Protagonista*”, sublinhando-se que:

“No rebrantar da pandemia, após a suspensão das aulas presenciais, Licínio Fernandes e Tiago Lobo não baixaram os braços para fazer chegar a educação a todos.”

Poderá aceder à notícia completa [aqui](#).

- *Interrupção da trajetória de abandono*

No trabalho com uma turma de 8º ano, havia um aluno, já perto de fazer os 18 anos de idade, em risco de abandonar a escola.

Mas veja-se como e porque não foi isto o que sucedeu – apesar de ser um cenário provável – através da ação do projeto 1-CEA, neste [vídeo oficial](#) das histórias de terreno da TFP.

- *Podcast “Fases da educação”: “EU VOU AO ENCONTRO” (Ep. 39) – 14 de Março de 2021*

“Tive a oportunidade de estreitar uma conversa a três, com o Tiago Lobo, mentor da Teach For Portugal, e Licínio Fernandes, mediador cigano no Bairro do

Cerco. Ambos desenvolvem um projeto maravilhoso que se chama “Um Cerco Educativo-Alternativo” um projeto de rua, comunitário e que se centra no encontro e na relação.

Foi um conversa muito inspiradora para mim e ficou a vontade de saber e explorar mais como podemos desenvolver a diversidade multicultural dentro do sistema educativo.”

Aceda ao podcast completo [aqui](#).

• **Notícia sobre o projeto 1-CEA incluída em reportagem sobre o PMMI: “Porto.” – 9 de Junho de 2021**

“E se a escola não é apenas a sala de aula, nem sequer os muros à sua volta, para alguns a escola é a rua. (...) Se os alunos não vão à escola, a aprendizagem sai dos muros e vai até eles, ‘sem impor uma estratégia, tentando partir daquilo que são os pontos fortes deles.’”

Notícia completa [aqui](#) e [reportagem](#) (mins: 6:38 - 7:54)

Reportagem do Público sobre o projeto 1-CEA: “NO BAIRRO DO CERCO, A ESCOLA VAI ATÉ À RUA” – 25 de Julho de 2021

“O projeto ‘Um Cerco Educativo-Alternativo’ tem como objectivo reduzir o absentismo escolar e promover a interculturalidade. Em vigor desde 2019, já conseguiu reduzir o absentismo em cerca de 30%.”

[Reportagem completa](#) e [Versão publicada](#) em papel

3.3. O futuro do projeto

Uma vez que este projeto foi impulsionado pela TFP, o seu prazo está dependente do período de contratualização do mentor Tiago L.. Assim sendo, o projeto terminou oficialmente em Junho de 2021. No entanto, a intenção é criar condições para a sustentabilidade e continuidade do projeto de maneira a que possa perseguir a sua visão, procurando soluções para o absentismo numa transformação mais lata e sistémica do contexto comunitário. De facto, a intenção é que o projeto persista, mesmo depois da saída do mentor TFP e do fim do contrato do mediador Licínio Fernandes (2022).

Deste modo, procuramos financiadores e potenciais parcerias que assegurem a viabilidade e sustentabilidade para impulsionar o projeto no futuro (garantindo a sua continuidade após a “saída” dos seus fundadores). Temos já sistematizadas e definidas as das linhas orientadoras hipotéticas, quer para a sustentabilidade do projeto, quer para o prolongamento do modelo de intervenção para o futuro, a curto e a médio-prazo (2023):

- Financiamento autónomo (ou não-autónomo) ou parcerias para cobrir determinadas necessidades e despesas fundamentais para a maximização de impacto e crescimento do modelo de intervenção: salários/recursos humanos; apoios/bens alimentares; combustível das deslocações associadas à necessidade de mobilidade no espaço; um veículo próprio alocado à mobilidade do projeto na intervenção de rua; seguros para as crianças/jovens (para determinadas atividades). **Procuramos investidores sociais para financiarem parte do projeto;**
- Formação dum Departamento de Mediação e Justiça Restaurativa (DEMJR) no Agrupamento de Escolas como extensão do modelo de intervenção e crescimento da componente “intra-muros escolares” do projeto 1-CEA, tendo em vista a maximização do seu impacto sobre o absentismo;
- A (re)ativação da União Romani Portuguesa e da Associação “Os Viquingues” e a passagem do projeto 1-CEA para a alçada de uma destas

associações (ou de ambas), uma vez que ambos os elementos da equipa fazem parte das associações e que estas Associações poderão ser um elemento fundamental na produção de transformação sistémica, i.e., na mudança das condições de possibilidade para o absentismo escolar na comunidade, pois emergiram a partir dos próprios elementos da comunidade (fazem parte da sua história);

- A formação e contratação de jovens da comunidade, no âmbito do projeto 1-CEA, como técnicos de educação de rua/intervenção comunitária;
- A adesão ao modelo, com o “*Street WizMobile School*”, investimento nos materiais, formação e serviços necessários, a que se soma a utilização da metodologia sóciodesportiva de Futebol de Rua, através de parceria com a Associação Nacional de Futebol de Rua (AFNR);

- O recrutamento, formação e seleção de um corpo de voluntários jovens para alavancar, em termos logísticos e humanos, as várias linhas de futuro acima descritas;

- Utilização da estratégia de turismo social direcionado para a promoção do bem-estar económico das famílias do(s) bairro(s) e para a sustentabilidade do projeto;

- Por fim, é de extrema importância que **o(s) Agrupamento(s) de Escola(s), a(s) Câmaras Municipais e as ONG que atuam em comunidades com realidades semelhantes promovam** a continuidade deste tipo de intervenção e se **apropriem das metodologias descritas neste livro nas suas formas de pensar e agir, incorporando-os no seu quotidiano** como forma de transformar a realidade no sentido de **promover o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.**

PARTE 4 - Reflexões finais - prólogo

“O grande problema dos nossos tempos é que tão poucos ousam ser excêntricos”; dizia-o John St. Mill (1859). Segundo a etimologia, *excêntrico*, do Latim *eccentricus* indica-nos algo que sai ou está “fora” (ex-) do centro (-centr).

Procuramos sair dum esquema que vê um só círculo e que se move ao longo da sua área (do seu centro), para um esquema que enfatiza a elaboração de novos círculos que se desenham uns sobre os outros, que se multiplicam, que se cruzam e distribuem, criando círculos de círculos, espirais de círculos de círculos. De tal modo que pretendemos exatamente des-centrar a educação e, sobretudo, des-centrar o poder e o saber nos contextos educativos em que navegamos. Assente na ideia de espirais de circularidade, de um caos organizado – de continuidade-em-descontinuidade – a itinerância do projeto *“Um Cerco Educativo-Alternativo”* deixou (pensamos nós) algumas pegadas na areia, marcas do caminho feito na comunidade, que importam relevar. Ao escrevermos este texto, quase meio ano depois do projeto ter oficialmente terminado (ou pelo menos, feito uma “pausa”), vemos, aqui e ali, os vestígios, as peças, os artefactos e os legados da nossa presença a irradiarem um brilho próprio. Esse é o “preço a pagar” pela ex-centricidade: novos círculos que aparecem, novas possibilidades. Temos plena consciência que fomos uma gota num oceano; mas temos, também, consciência de que essa gota gerou círculos de propagação de movimento ao seu redor – círculos que agitaram as águas e que ainda não cessaram. Iremos ilustrar alguns deles.

Ouvimos, durante uma reunião de avaliação, um professor em final de carreira (a 2 anos da sua reforma) dizer: *“Eles vão para o bairro ter com os miúdos, com os alunos...e eu vou começar a fazer como eles!”*.

Louvamos o AE do Cerco do Porto pela regulamentação e a criação da nova *Equipa de Análise e Mediação em Conflitos* neste novo ano letivo 2021/22, que conta com um de nós, o mediador intercultural Licínio Fernandes na sua intervenção e funcionamento. Esta equipa e o seu regulamento são inspirados em algumas das nossas práticas e iniciativas, bem como na proposta que elaboramos

e parcialmente implementamos no ano letivo 2020/21 para um *Departamento Experimental de Mediação e Justiça Restaurativa*.

Em pleno tempo de pandemia, de afastamento, de desamparo e desesperança, vimos na cara dos professores, um novo alento, uma nova tentativa, ou uma admiração. Muitos professores que connosco colaboraram (e que com eles também muito aprendemos) viram que há “alternativas” e que, de facto, as “alternativas” devem significar caminho, ou melhor, uma pluralidade de caminhos para promovermos a aprendizagem e o sucesso no desenvolvimento das crianças e jovens. Cruzar os braços não é uma dessas alternativas e reconhecemos que pudemos deixar um novo ímpeto e novas ideias criativas para estratégias efetivas de atuação diante do absentismo e insucesso escolar (em particular com alunos/as ciganos/as) para os professores.

Do mesmo modo, na colaboração próxima com os técnicos locais, quer na escola especificamente, quer na comunidade envolvente, pudemos trazer um “*ar fresco*” (ou pelo menos, assim nos disse um dos técnicos) num território desgastado pela intervenção social, socioeducativa, onde os projetos se acumulam uns sobre os outros. Ao sairmos dum círculo único para jogarmos nos vários círculos, formamos o nosso lugar único na comunidade; lugar sem lugar algum, porque, de facto, fomos indefinidamente móveis. É essa mobilidade – essa “ex-centricidade” – esse sentido de estar incluído e forçar a inclusão nos vários sistemas de vida/institucionais (bem como rejeitar ficar enraizado em apenas um deles) que fazem parte da educação da criança/jovem que também deixámos como exemplo ou modelo para a comunidade. Trocámos o “-centrismo”, a atuação monossistémica (e.g. sala-de-aula) por uma presença intencional distribuída nos diferentes espaços físicos (e.g. recreio, ringue do bairro, sala-de-aula, gabinete de reuniões da escola, espaços dos projetos comunitários). De facto, esta fórmula pode ser vista como que uma “caixa de ferramentas”: encorajámos futuros projetos a valerem-se dela. Sabemos que há já organizações locais a utilizarem esta abordagem, caracterizada pelo desenraizamento do profissional de um local institucional em prol da sua distribuição e atuação no cruzamento dos múltiplos sistemas socioeducativos. Um dos técnicos, falando sobre o projeto, referiu “É impressionante porque... Eles não esmorecem!”; ora, o reconhecimento desta atitude “implacavelmente persistente” passou também para os técnicos na forma de uma motivação acrescida que passam a portar consigo. Ao voltarmos ao bairro, hoje, vemos no sorriso rasgado, nas palavras e noutras

expressões faciais (talvez menos alegres por vezes) das “nossas” crianças e jovens um orgulho, que não sendo novo, parece ligeiramente diferente do que era antes do projeto “Um Cerco Educativo-Alternativo”. É um orgulho mais consciente: orgulho e valorização das suas identidades – admiram mais e quiçá melhor (com mais consciência) *quem são, como são e, sobretudo, onde são*. Neles deixámos também a ideia de que é possível; de que é possível sempre um outro caminho; de que é possível uma outra realidade; de acreditar que a comunidade um dia pode ser diferente e de que também eles um dia poderão estar diferentes. Muitos deles nunca pensariam ser possível aprender matemática através dos blocos do bairro ou das janelas do seu bloco; fazer os TPC nas escadas, enquanto um odor intenso a refogado invadia todo o seu corpo; ler e declamar nos bancos do bairro; aprender a fazer contas com um baralho de cartas. Mas aconteceu! Almejamos que este sentido de possibilidade e altas expetativas que sempre demonstrámos sejam agora transferidas para outros domínios da sua vida, numa escala maior.

“Acreditem! Como estes [educadores de rua 1-CEA] não há muitos!” ou *“Obrigado por todos os sacrifícios que fizeram por nós! Não é? As verdades têm que ser ditas. Obrigado eu!”* são exemplos de palavras que nos foram ditas pelas famílias ou pelos alunos/as eles mesmos. De facto, nas suas expressões, no comportamento e na comunicação verbal foram-nos demonstrando (quando menos esperávamos) que sentiram que em momentos difíceis e de tensão, nós estivemos “lá”. Neste caso, este “nós” estava em representação da escola; e este “lá” significa uma extrema proximidade física.

Que a comunidade ou, pelo menos, as famílias sentem hoje que a escola “olhou por eles” (não apenas pelas ações do projeto 1-CEA, mas muito devido a elas também) é uma afirmação talvez arriscada. Mas nós arriscamo-nos a dizê-lo e a afirmá-lo claramente em termos de perceções pessoais profissionais: a comunidade e as famílias sentem que a escola se preocupou com eles e que “olhou por eles”, o que irá gerar, não imediatamente, mas gradualmente uma aproximação sistémica à escola (em termos de comunidade) se o movimento destas práticas for alimentado. Mas o inverso também pensamos ser verdadeiro: o projeto 1-CEA ativou uma aproximação da escola à comunidade. Todavia, se o modelo de ação for abandonado, os efeitos de propagação irão erodir-se e eventualmente desaparecer: é necessário continuar a alimentar estes movimen-

tos que, em tempo certo por ação de retroalimentação, irão entrar em “velocidade cruzeiro”; mas esse não é ainda o ponto em que estamos. Precisamos de continuar a realizar movimentos ex-cêntricos: da escola para a comunidade, da comunidade para a escola, de forma a chegarmos a um momento em que já não saibamos qual é o círculo da escola e qual é o da comunidade. Afinal, não é ao acaso que E. Debarbieux diferencia uma *escola no bairro* duma *escola do bairro*. Na nossa ótica, a escola tem que ser do bairro, tanto quanto o bairro tem que ser da escola: por isso, continuemos a sair dos nossos círculos e a entrelaçá-los com outros nesse movimento de vaivém e/ou ziguezague escola-comunidade. O bairro é a escola, a escola é o bairro: não há uma separação real, mesmo que os muros façam parte; as realidades interpenetram-se e interagem continuamente em espirais de desenvolvimento. Podemos continuar, como é comum, a pensar como se tivéssemos dois mundos: infelizmente, essa atitude, com elevada probabilidade, apenas vai alimentar o problema do absentismo. O caminho é um “cerco” de “alternativas”, círculos de pessoas e ações encadeados uns nos outros.

Para concluir, queremos apresentar a nossa profunda gratidão por todas estas experiências de aprendizagem e realização profissional que nos puderam proporcionar.

Por fim, indicamos as seguintes recomendações de política-pública para o panorama nacional tendo em vista a promoção dos níveis de frequência escolar, em particular das crianças e jovens ciganos/as:

- (1) reconhecer e regulamentar o trabalho educativo de rua como atividade profissional e a educação de rua como método ou ação educativa do qual as escolas podem e *devem* dispor no caso de absentismo e/ou abandono escolar;
- (2) maior inclusão de mediadores interculturais e mediadores de conflitos nas escolas;
- (3) criar equipas mistas de professores e técnicos de rua nas escolas (com uma parte do seu horário de trabalho especificamente alocado ao trabalho fora da escola/fora de sala-de-aula ou gabinete), formados na metodologia de trabalho educativo de rua/trabalho *outreach*. Cada elemento da equipa deve acompanhar um número relativamente pequeno de casos (até 15). Estas equipas devem trabalhar em conjunto com todas as instituições/organizações, às quais as famílias

do aluno/a que acompanham estão ligadas, estabelecendo uma ação colaborativa coordenada no qual o trabalhador de rua/outreach estabelece o papel de tradutor e referência entre os diferentes sistemas e instituições.

(4) alterar a política de diversidade e autonomia na contratação por parte das escolas: maior autonomia para as escolas poderem recrutar, contratar e formar pessoas ciganas das próprias comunidades, para exercerem variadas funções educativas (assistentes operacionais, professores/as, técnicos/as, etc.) no interior da escola;

(5) na área da formação/capacitação dos professores e assistentes operacionais, investir mais e melhor nas seguintes áreas: na diferenciação pedagógica, aprendizagem/ensino intercultural, história e cultura ciganas, mediação em contexto escolar; flexibilidade curricular; fatores de risco/proteção para comportamentos antissociais e delinquentes (criminologia desenvolvimental) e fatores para o absentismo escolar.

Agradecimentos, contactos e referências

Queremos deixar o nosso apreço e gratidão a todos aqueles que tornaram este projeto possível e, em particular, aos que promoveram a realização e concretização deste *Handbook* que tanto nos diz e que nos permite tornar visível a aventura que foi - e que é - o “Um Cerco Educativo-Alternativo”.

Às “nossas” **crianças e jovens e às famílias**, porque nos deixaram interferir na sua vida e nas suas trajetórias, que nos ensinaram tanto, tanto, tanto, fazendo-nos desenvolver pessoal e profissionalmente. Ao **Bairro do Cerco**, a “nossa casa”, comunidade da qual sentimos que fazemos parte e na qual fomos acolhidos. Ao **projeto “Cercar-te” e Espaço T**, nas pessoas do **Nuno Ferreira, do Bruno Oliveira, da Joana Ribeiro e do Jorge Oliveira**, pois sem eles nada teria sido possível e nunca poderia acontecer da mesma maneira. Ao **AE Cerco**, em especial aos **professores** que colaboraram diretamente connosco e à **Dra. Mafalda Pimenta** - nossa interlocutora privilegiada no AE - que acreditou no potencial do nosso trabalho e na metodologia. À **Carla Oliveira, da CM Porto**, por ter aberto portas e contribuído para o desenvolvimento sistémico da nossa atuação.

Aos restantes **parceiros da rede social e de intervenção social local**, com os quais trabalhamos em parceria, em especial à **Tânia Silva**, que acabou por ser ela também “Um Cerco Educativo-Alternativo”. À **SONAE** que tornou possível a presença da Teach For Portugal no AE Cerco e, bem assim, a formação do “Um Cerco Educativo-Alternativo”. Ao Presidente da União Romani Portuguesa, **José Maria Fernandes**, pelas dicas, conversas e apoio incondicional. À **Graça Lourenço**, da EAPN Portugal, pois foi ela que nos atçou para a sistematização do projeto. Ao **Helder Luiz dos Santos** da C.A.I. e aos elementos do projeto **“Magic Wand for Street Work with Youth”**, dos quais bebemos inspiração, métodos de trabalho/ação e técnicas de trabalho educativo de rua. À Professora Doutora **Maria José Casa-Nova** pelos “insights” e críticas construtivas oferecidas no sentido de aprimoramento do nosso trabalho, além do apoio dado “à distância de uma chamada” ou “e-mail” sempre que precisamos.

O nosso obrigado “gigante” e muito especial ao movimento **Teach For Portugal** – em particular – aos seus fundadores (**Maria Azevedo e Pedro Almeida**)

e à **1ª Geração de mentores**. Estamos gratos à **Filipa Cunha** (Head of Alumni, TFP) que foi responsável por nos ajudar no desenvolvimento do conceito deste *Handbook*, do seu formato e da sua estética. Estamos também muito gratos à **Ana Marques** (e novamente ao Pedro), por nos ter(em) ajudado no desenvolvimento da análise de dados de impacto e na elaboração dos respetivos gráficos. Queremos deixar ainda uma palavra de apreço à **Eng.ª Ana Lobo** e à “**Cotton Spot, Lda.**” pelo apoio no fabrico das bandeiras dos povos ciganos; à **Nina Manso** (por gentileza pessoal) e à **Madalena Martins (Centro Social da Paróquia Sra. Da Conceição)**, pelo patrocínio de bens alimentares ao projeto, para que pudéssemos apoiar as famílias; à “**Lobecos**”, nas pessoas do **Sr. António Lobo, da Sra. Idalina Lobo e do famoso “Pinheiro”**, pela colaboração na idealização, design e construção do dispositivo do jogo da “Aranha”, hoje já famoso no bairro do Cerco e um dos principais jogos que tornaram possível a indução e criação de relações de confiança. Finalmente, à **Inês Santos**, pelo seu precioso contributo na elaboração do nosso logotipo: pela capacidade de o trazer aos sentidos, formulando visualmente o espírito vívido que sempre animou a nossa prática e os nossos discursos.

Conctatos

- Tiago Alexandre Lobo-Dos-Santos (co-coordenador e co-fundador):
tiagolsantos0@gmail.com
- Licínio Mateus Fernandes (co-coordenador e co-fundador):
licinio.fernandes@espacot.pt
- Benedita Ayres Pereira (responsável pela recolha alimentar):
benedita.ayrespereira@gmail.com
- Teach For Portugal: geral@teachforportugal.org
- Projeto Cercar-te – Coordenador: nuno.ferreira@espacot.pt
- Espaço T: dci@espacot.pt

Referências

- Against Antigypsyism, A. (2016). Antigypsyism – a reference paper. *Retrieved January, 20, 2020.*
- Agnew, R. (1997). Stability and change in crime over the life course: A strain theory explanation. *Developmental theories of crime and delinquency*, 7, 101-132.
- Agra, C. d. (2001). Elementos para uma epistemologia da criminologia. *Estudos em comemoração dos cinco anos (1995-2000) da Faculdade de Direito do Porto.*
- Agra, C. d. (2015). *Can Criminology become an unitas multiplex? Philosophical, methodological and pragmatic issues.* Paper presented at the Euro-crim 2015, Porto.
- Baldwin, M., & Zeira, Y. (2017). From evidence-based practices to a comprehensive intervention model for high-risk young men: The story of Roca. *New Thinking in Community Corrections Bulletin. Washington, DC: US Department of Justice, National Institute of Justice. Retrieved from <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/250143.pdf>.*
- Bucholtz, M., Lopez, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C., & Warner-Garcia, S. (2014). Sociolinguistic justice in the schools: Student researchers as linguistic experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157.
- Cabanzo, E. A. (2019). A Transatlantic Perspective on Romani Thoughts, Movements, and Presence beyond Europe. *Critical Romani Studies*, 2(1), 42-60.
- Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). A theory of antisocial behavior. *Delinquency and crime: Current theories (1996)*, 149.
- Cook, L., & Friend, M. (2004). *Co-teaching: Principles, practices, and pragmatics.* Paper presented at the Albuquerque, NM: New Mexico Public Education Department, Quarterly Special Education Meeting.
- Dos Santos, T. A. L. (2020). Estrutura e processos comunitários: suas influências nas trajetórias desenvolvimentais (Estado da arte). *Revista brasileira de ciências criminais* (166), 411-460.
- Dos Santos, T. A. L. (2021). Para uma arqueologia da Criminologia Desenvolvidor: as regras de formação dos objectos.
- Etnier, J.L., Labban, J.D., Piepmeier, A.T., Davis, M.E., & Henning, D.A. (2014). Effects of an acute bout of exercise on memory in 6th grade children. *Pediatric Exercise Science*, 26,3, 250- 258.

- Fényes, C. (2019). Timeo Danaos. *Critical Romani Studies*, 2(1), 4-23.
- Ferrari, F., & Fotta, M. (2014). Brazilian Gypsology A view from anthropology. *Romani Studies*, 24(2), 111-137.
- Farrington, D. P., Loeber, R., & Ttofi, M. M. (2012). Risk and protective factors for offending. *The Oxford Handbook of Crime Prevention*, 46-69.
- Foucault, M. (2014). *A Arqueologia do Saber* (E. Almedina Ed. Edições 70 ed.). Lisboa: Edições 70.
- Foucault, M. (1994). Vérité, pouvoir et soi. *Dits et écrits. Paris: Gallimard*, 777-783.
- Foucault, M. (1994). La fonction politique de l'intellectuel. *Dits et Écrits. Paris Gallimard*, 3(109), 14.
- Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood influences on antisocial behavior during childhood and adolescence *Handbook of life-course criminology* (pp. 69-90): Springer.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- García-Hermoso, A., Ramírez-Vélez, R., Lubans, D. R., & Izquierdo, M. (2021). Effects of physical education interventions on cognition and academic performance outcomes in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 55(21), 1224-1232.
- Geddes, P. (1915). *Cities in evolution*: Williams & Norgate.
- Gelbart, P. (2011). *Gadjology: A brief introduction*. Paper presented at the Inaugural Romani Studies Conference, UC Berkeley. <https://www.youtube.com/watch?v=cup3fwqsoLE&t=373s>
- Gottfredson, M. (2015). *Early childhood, problem behaviors and a focus on prevention: An emergent source for cross-disciplinary, cross-national criminology*. Paper presented at the Eurocrim 15', Porto.
- Guerra, P. (2000). *Recomposição espacial e social do tecido urbano portuense: o Bairro do Cerco do Porto enquanto espaço de análise*. Paper presented at the III Congresso Português de Sociologia. Práticas e Processos de Mudança Social.
- Hancock, I. (2011). *Keynote Address*. Paper presented at the Romani Studies-Conference, UC Berkeley.
- Harro, B. (2000). The cycle of liberation. *Readings for diversity and social justice*, 2, 52-58.

- Hirschi, T. (1994). A Control Theory of Delinquency *Theories of Deviance* (pp. 250-266): FE Peacock Publishers.
- Hope, T. (1995). Community crime prevention. *Crime and Justice*, 19, 21-89.
- Ingoldsby, E. M., & Shaw, D. S. (2002). Neighborhood Contextual Factors and Early-Starting Antisocial Pathways. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(1), 21-55. doi:10.1023/a:1014521724498
- INSSW & Dynamo International. 2008. *International Guide on the Methodology of Street Work throughout the world*.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development*: Lawrence Erlbaum Associates.
- Le Blanc, M. (1997). A generic control theory of the criminal phenomenon: The structural and dynamic statements of an integrative multilayered control theory. *Developmental theories of crime and delinquency*, 7, 215-285.
- Le Blanc, M. (2015). *Developmental Criminology: Thoughts on the Past and Insights for the Future*. Manuscrito original cedido pelo autor. Springer, The Development of Criminal and Antisocial Behavior [Livro].
- Loeber, R., & Le Blanc, M. (1990). Toward a developmental criminology. *Crime and justice*, 12, 375-473.
- Love, B. J. (2000). Developing a liberatory consciousness. *Readings for diversity and social justice*, 2(470-474).
- Maruna, S. (2012). Elements of successful desistance signaling. *Criminology & Pub. Policy*, 11, 73.
- Matache, M. (2017). Biased elites, unfit policies: Reflections on the lacunae of Roma integration strategies. *European Review*, 25(4), 588-607.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2009). Ten things that motivational interviewing is not. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 37(02), 129-14.
- Office, H. (2009). *Passport to Evaluation v.2.0*. Home Office.
- Paris, D., & Alim, H. S. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*: Teachers College Press.
- Park, Burgess, & McKenzie. (1984). The city (pp. 1-47; 63-80; 99-113): University of Chicago Press.
- Paternoster, R., & Bushway, S. (2009). Desistance and the "feared self": Toward an identity theory of criminal desistance. *The journal of criminal law and criminology*, 1103-1156.

- Piquero, A. R. (2019). A place for agency, a place for positivism, a place for both over the life course. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 1-6.
- Quinney, R. (1995). Socialist Humanism and the Problem of Crime – Thinking About Erich Fromm in the Development of Critical Peacemaking Criminology. *Crime Law and Social Change*, Vol. 23 (No. 2, 1995), pp. 147-156.
- Sampson, R. J. (2003). The neighborhood context of well-being. *Perspectives in biology and medicine*, 46(3), S53-S64.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (1994). Urban poverty and the family context of delinquency: A new look at structure and process in a classic study. *Child development*, 65(2), 523-540.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2005). A general age-graded theory of crime: Lessons learned and the future of life-course criminology. *Integrated developmental and life course theories of offending*, 14, 165-182.
- Sampson, R. J., & Laub, J. H. (2005). A life-course view of the development of crime. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 602(1), 12-45.
- Santos, G. Agra, C. Castro, J. & Cardoso, C. (2018) Prevenção Desenvolvidamental de Comportamentos Antissociais e Delinquentes. In: C. Agra, M.A. Gomes (orgs). *Criminologia Integrativa: contributos para uma comunidade criminológica de Língua Portuguesa*: pp. 157-198 Editora D’Plácido.
- Serres, M. (1972). *Hermes II, L’INTERFÉRENCE* (L. É. D. MINUIT Ed. Vol. 2). Paris: LES ÉDITIONS DE MINUIT.
- Serres, M. (1980). *Hermes V, Le Passage Du Nourd-ouest* (Vol. V). Paris: LES ÉDITIONS DE MINUIT.
- Sharkey, P. T. (2006). Navigating dangerous streets: The sources and consequences of street efficacy. *American sociological review*, 71(5), 826-846.
- Simons, R. L., Simons, L. G., Burt, C. H., Brody, G. H., & Cutrona, C. (2005). Collective efficacy, authoritative parenting and delinquency: A longitudinal test of a model integrating community-and family-level processes. *Criminology*, 43(4), 989-1029.
- Steinberg, L. (1990). Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches.
- Stewart, E. A., & Simons, R. L. (2006). Structure and culture in African American adolescent violence: A partial test of the “code of the street” thesis. *Justice Quarterly*, 23(1), 1-33.

- Sousa Santos, B. (2010 [1987]). *Um discurso sobre as ciências* (E. Afrontamento Ed. Nº 280 ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Sykes, G. M., & Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American sociological review*, 22(6), 664-670.
- Thornberry, T. P. (2005). Explaining multiple patterns of offending across the life course and across generations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 602(1), 156-195.
- Tyler, T. R. (2003). Procedural justice, legitimacy, and the effective rule of law. *Crime and Justice*, 30, 283-357.
- Umbreit, M. S., Vos, B., Coates, R. B., & Lightfoot, E. (2005). Restorative justice in the twenty-first century: A social movement full of opportunities and pitfalls. *Marq. L. Rev.*, 89, 25.
- Valsiner, J. (2006). Developmental epistemology and implications for methodology. *Handbook of child psychology*.
- Welsh, B. C., & Hoshi, A. (2002). Communities and crime prevention. *Evidence-based crime prevention*, 165.
- Wikström, P., Oberwittler, D., Treiber, K., & Hardie, B. (2012). *Breaking rules: The social and situational dynamics of young people's urban crime*: OUP Oxford.

