

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



PARTICIPAÇÃO E DIREITO DAS CRIANÇAS: UM DIREITO A (DES)ENVOLVER

Jacqueline Aguiar Cardoso

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade: Desenvolvimento social e cultural

Dissertação orientada pela Professora Doutora Carmen de Jesus Dores Cavaco e pela

Professora Doutora Ana Paula Viana Caetano

2025

Índice

Resumo	4
Abstract.....	6
Agradecimento.....	8
Lista de siglas e abreviaturas	9
Índice de figuras.....	10
Índice de tabelas	11
Introdução.....	12
Capítulo I – Enquadramento Teórico	17
1.1. Educação e Formação: modalidades educativas	18
1.1.1. <i>Educação formal</i>	29
1.1.2. <i>Educação informal</i>	32
1.1.3. <i>Educação não formal</i>	41
1.2. Educação e pedagogia de projeto.....	58
1.3. Educação e cidadania	70
1.3.1. <i>Educação, cidadania e participação</i>	74
1.4. A arte e o brincar como elementos de participação e promoção da cidadania.....	85
1.5. Conceções e teorias sobre participação.....	91
1.5.1. <i>Autodeterminação e cidadania participativa</i>	111
1.5.2. <i>Arte, educação e participação</i>	116
1.5.3. <i>O Direito à participação: a participação infantil à luz da legislação</i>	133
1.5.4. <i>Direitos da infância em Portugal</i>	160
1.5.5. <i>As Estratégias Europeia e Nacional para os direitos das Crianças</i>	161
Capítulo II – Metodologia de Investigação e Plano Geral de Intervenção.....	170
2.1. Questão de partida: justificação da problemática e identificação da temática do projeto.....	170
2.2. Caracterização dos(as) participantes	177
2.3. Estratégias de recolha, análise de dados e princípios éticos da investigação.....	180
Capítulo III – Contextos de Intervenção e Investigação.....	195
3.1. A história do nascimento do programa – do Espaço a Brincar ao Universo D.....	195

3.2. Estudo de caso: Um direito a (des)envolver	211
Capítulo IV – Análise das Entrevistas	218
4.1. Apresentação e reflexão dos discursos.....	218
4.1.1. <i>O contexto das entrevistas</i>	220
4.1.2. <i>Arte, os jogos, as afetividades e as modalidades de educação no desenvolvimento da participação</i>	233
4.1.3. <i>Modalidades de educação; implicações no desenvolvimento do projeto</i>	238
4.1.4. <i>Participação e cidadania: como foram percebidas e praticadas no desenvolvimento do projeto</i>	241
4.1.5. <i>As memórias e a aprendizagem ao longo da vida</i>	249
Capítulo V – Considerações Finais	254
5.1. Reflexões finais e pistas para futuras investigações	254
Referências Bibliográficas	264

Resumo

A presente dissertação investigou as dinâmicas participativas desenvolvidas no projeto "Um Direito a (Des)envolver", realizado pelo Espaço a Brincar (EaB), atualmente denominado Universo D, no âmbito do pelouro da Ação dos Direitos Sociais da Câmara Municipal de Lisboa. O projeto promoveu a interação entre crianças, jovens e adultos por meio de práticas artísticas e colaborativas voltadas à reflexão sobre os direitos das crianças, com base na comemoração da Convenção sobre os Direitos da Criança.

O objetivo central do estudo foi compreender como a participação das crianças, mediada por práticas educativas não formais, promove a sua perceção como sujeitos de direitos e contribui para a transformação social. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com base em narrativas de participantes e análises fenomenológicas, aliando reflexões teóricas sobre educação pela arte, pedagogia dos afetos e metodologias de projeto. Os resultados evidenciaram que a participação infantil efetiva depende de elementos como empatia, escuta ativa e reconhecimento da criança como sujeito pleno, com direitos, opiniões e escolhas. A interação baseada em afetos e comunicação promoveu maior engajamento das crianças no projeto, reforçando seu papel na coautoria dos processos criativos e no fortalecimento de sua cidadania. Além disso, a educação não formal foi apontada como um instrumento democrático, que valoriza o tempo e o espaço das crianças, permitindo-lhes participar de forma significativa e inclusiva.

Conclui-se que a participação ativa das crianças, mediada por práticas artísticas e pedagógicas, é fundamental para a promoção de seus direitos e para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e sensível às suas necessidades. A empatia, a valorização dos afetos e a escuta ativa emergem como pilares indispensáveis para fortalecer o protagonismo infantil e sua integração plena nos processos de transformação social.

Palavras-chave: Participação, direitos das crianças, educação não-formal, arte e cidadania

Abstract

This dissertation investigated the participatory dynamics developed in the project "A Right to Develop," carried out by Espaço a Brincar (EaB), currently called Universo D, within the scope of the Social Rights Action department of the Lisbon City Council. The project promoted interaction between children, youth, and adults through artistic and collaborative practices aimed at reflecting on children's rights, based on the commemoration of the Convention on the Rights of the Child.

The central objective of the study was to understand how children's participation, mediated by non-formal educational practices, promotes their perception as subjects of rights and contributes to social transformation. The research followed a qualitative approach, based on participants' narratives and phenomenological analyses, combining theoretical reflections on education through art, pedagogy of affection, and project methodologies. The results showed that effective child participation depends on elements such as empathy, active listening, and recognition of the child as a full subject with rights, opinions, and choices. Interaction based on affection and communication promoted greater engagement of children in the project, reinforcing their role in co-authoring creative processes and strengthening their citizenship. Furthermore, non-formal education was identified as a democratic instrument that values children's time and space, allowing them to participate in a meaningful and inclusive way.

It is concluded that the active participation of children, mediated by artistic and pedagogical practices, is fundamental for the promotion of their rights and for the development of a more just society that is sensitive to their needs. Empathy, the valorization of affection, and active listening emerge as indispensable pillars for strengthening children's protagonism and their full integration in processes of social transformation.

Keywords: Participation, children's rights, non-formal education, art and citizenship

Agradecimento

Em primeiro lugar, agradeço a todas as pessoas que não desistiram de mim nesta longa jornada, repleta de meandros, mas que sempre manteve, para mim, o mesmo sentido. Agradeço a cada pessoa que me inspirou com suas conquistas.

Agradeço à professora Carmen, pela paciência e pela confiança depositada em cada retorno, por sua escuta ativa e seu profissionalismo admirável. Agradeço à professora Ana Paula Caetano, pela atenção, disponibilidade e ensinamentos.

Sou grata pela acolhida da equipa do Universo D. Aos participantes do projeto "Um Direito a (Des)envolver", sem distinção, porque somos todos um. Este trabalho apenas existe graças à criação colaborativa e participação livre e genuína de todos vocês, em cada fala “performada” aqui em letras. Agradeço também pela vontade daqueles que, após anos, retomaram seus relatos em memória, vida e dinâmica, provando que o direito, quando conquistado e conhecido, existe sempre em nós de forma atemporal.

Muito obrigada a cada pessoa amiga que me estendeu a mão sempre que parecia não haver mais caminhos. Vocês sabem bem quem são! Maria, Lilica e Pipoca sempre presentes!

Agradeço à minha mãe, pelo seu saber adquirido na experiência e por suas emoções tão práticas. Pela sua insistência eterna para que eu continuasse, acreditasse desde criança e investisse na ideia de que, sim, a educação, aquela que começa com os nossos afetos e nos leva ao longo da vida, além de ser um direito, é a base e um *continuum* para ser e estar no mundo em harmonia e cooperação.

Lista de siglas e abreviaturas

CDC - Convenção dos Direitos das Crianças

CML - Câmara Municipal de Lisboa

CNPDPJ - Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e

Jovens

DAS - Departamento de Ação Social,

DDS – Departamento de Desenvolvimento Social

DES - Departamento de Educação e Juventude

DPC - Departamento de Planeamento e Contratualização

EaB - Espaço a Brincar

ENDC - Estratégia Nacional para os Direitos das Crianças.

EU - União Europeia

EUCPP - *European Union Children's Participation Platform*

EUEDC - Estratégia da União Europeia para os Direitos da Criança

INE - Instituto Nacional de Estatísticas

NID - Núcleo de Intervenção das Dependências

ONU - Organização das Nações Unidas

OUA - Organização da Unidade Africana

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

Índice de figuras

Figura 1 - Oito degraus da escada da participação cidadã de Arnstein	93
Figura 2 - Escada da Participação de Roger Hart	102
Figura 3 - Participação infantil num ciclo político baseado em resultados	156
Figura 4 - Mapeamento dos objetivos e questões de pesquisa da dissertação	172
Figura 5 - Mapeamento da metodologia de pesquisa da dissertação	190
Figura 6 - Linha do Tempo "EaB-Universo D"	205
Figura 7 - Mapeamento do processo do projeto Um direito a (des)envolver	213
Figura 8 - Brochura: “Direitos (des)envolvidos. DDS DPC CML”	214
Figura 9 – Brochura: “Um direito a (des)envolver”	214

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos(as) participantes.....	178
--	-----

Introdução

Diante da importância da criança como sujeito de direito e da participação como elemento fundamental para a salvaguarda deste direito, este trabalho reflete sobre o desenvolvimento do Projeto "Um Direito a (Des)envolver". Esse projeto, promovido pelo antigo Espaço a Brincar (EaB), atual Universo D, e desenvolvido pelo pelouro da Ação dos Direitos Sociais da Câmara Municipal de Lisboa, teve como objetivo criar um trabalho artístico e colaborativo entre crianças, jovens e adultos (artistas) ao longo de um ano, em comemoração à Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC).

O objetivo central deste trabalho é, de forma interpretativa e por meio de um “estudo retrospectivo” (após a realização do projeto e o retomo à interpretação dos seus fenómenos por sue participantes), averiguar e evidenciar, por meio das narrativas dos participantes (crianças, jovens e adultos), as repercussões das dinâmicas participativas. Este estudo foca-se especialmente na categoria da participação e na promoção dos direitos das crianças como eixo central para a transformação social e o bem-estar, além de analisar o impacto dessas dinâmicas no mundo da vida das crianças e jovens envolvidos. As interações entre brincar e expressões artísticas foram mediadas por artistas e crianças em projetos criativos que ilustraram os direitos das crianças.

Considera-se o processo do projeto como um direito das crianças ao desenvolvimento, tornando-se um instrumento pedagógico e criativo de ação participativa. Este instrumento visa, de forma prática, promover a reflexão e execução dos direitos das crianças por meio de sua própria participação enquanto sujeitos de direito, com aspirações, necessidades e ideias. Assim, a presente pesquisa reforça o papel das práticas educativas e artísticas na promoção dos direitos

das crianças e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e sensível às suas necessidades e anseios.

Dessa forma, coloca-se a criança sob a condição de cidadã e sujeito de ação, superando o status de objeto das relações humanas na sociedade e promovendo uma justiça restaurativa, onde a criança atua como agente na construção de sua realidade. Esta dissertação pretende demonstrar como teoria e prática corroboram para os processos participativos de alteridade e autoformação, reafirmando o participante como sujeito de direito e cidadão no mundo, através do exercício ativo de seus direitos.

Diante do exposto, é necessário analisar, com base no discurso dos envolvidos no projeto "Um Direito a (Des)envolver", o impacto ao longo do tempo e de forma retrospectiva das ações participativas e criativas no desenvolvimento integral dos participantes. Em especial, será abordada a promoção dos direitos das crianças por meio da sensibilização artística (arte-educação), do brincar e das ações pedagógicas de educação não formal, com ênfase na metodologia de projetos oriunda dessa modalidade educativa.

Portanto, é fundamental investigar como a participação se desenvolve, refletir criticamente sobre suas formas e compreender de que maneira ela contribui para a salvaguarda dos direitos das crianças e para a promoção da criança como sujeito de direito. Esse é o cerne do problema analisado neste trabalho.

O presente estudo retrospectivo sobre o conceito de participação relaciona-se com a difusão de conhecimento prático e teórico, baseado em reflexões sobre educação, participação, direitos das crianças e educação pela arte. Além dos dados coletados, como entrevistas semiestruturadas e materiais do acervo histórico do Universo D, este trabalho fundamenta-se em conceitos como participação, cidadania participativa, educação pela arte, educação não formal,

direitos das crianças, pedagogia dos afetos e brincar como estrutura central para compreender os processos participativos de crianças e jovens na transformação social.

Sob o aspeto metodológico, a escuta ativa sobre a participação no projeto "Um Direito a (Des)envolver", a obtenção dos resultados e a reflexão crítica sobre os processos de participação são pautadas na história oral e em uma abordagem fenomenológica dentro de uma investigação qualitativa. Essa metodologia permite, com base nos critérios de confiabilidade, validade e fiabilidade, alcançar resultados e reflexões que sirvam como recursos práticos e teóricos para salvaguardar a participação cultural, política e social infantojuvenil, por meio da educação pela arte e da pedagogia de projetos que valoriza a pedagogia dos afetos.

O programa Universo D está alinhado com o objetivo específico de valorizar a práxis participativa (promoção da participação ativa e cidadã das crianças na esfera pública e privada) promovida pelo projeto "Um Direito a (Des)envolver" e com a disseminação de boas práticas no âmbito dos direitos das crianças, conforme previsto na Estratégia Nacional para os Direitos da Criança 2021-2024, elaborada pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPDJ). Esta estratégia, aprovada pelo governo português, prevê a promoção dos direitos das crianças em cinco pilares principais, com destaque para o 3º pilar e o 5º pilar, que são o foco deste trabalho:

1. Promover a igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens;
2. Apoiar as famílias e a parentalidade;
3. Promover o acesso à informação e à participação das crianças e jovens;
4. Prevenir e combater a violência contra crianças e jovens;
5. Promover a produção de instrumentos e conhecimento científico que possibilitem

uma visão global dos direitos das crianças e jovens.

Com o objetivo de destacar as crianças e jovens como sujeitos de direitos, capazes de se desenvolver, agregar valores e compreender a realidade que os cerca, o projeto "Um Direito a (Des)envolver" emergiu como um processo criativo de coautoria. Este processo buscou promover a participação proativa por meio do conhecimento criativo e crítico sobre os direitos das crianças, convidando adultos a aprenderem com as crianças e jovens.

Para atingir o objetivo proposto, considerando a problemática sobre o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, este trabalho foi estruturado em capítulos que exploram os principais referenciais teóricos, articulados às narrativas dos participantes do projeto "Um Direito a (Des)envolver". Inicialmente, apresenta-se o enquadramento teórico, seguido da abordagem metodológica, do contexto de investigação, da apresentação e discussão dos resultados das entrevistas, culminando nas conclusões finais, para isso, o trabalho está estruturado em cinco capítulos, abordando a temática da educação, participação infantil e os direitos das crianças. O Capítulo I apresenta o enquadramento teórico, explorando as modalidades educativas – formal, não formal e informal –, e destaca a arte educação como ferramenta de participação e promoção da cidadania. Além disso, discute concepções e teorias sobre participação, os benefícios dessa prática e o direito das crianças de se expressarem, considerando os desafios da sua implementação. No Capítulo II, são descritas as bases metodológicas da investigação, incluindo a questão de partida, as estratégias de recolha e análise de dados e os princípios éticos seguidos. O Capítulo III contextualiza o ambiente de intervenção e investigação, detalhando o espaço pedagógico “Espaço a Brincar – Universo D” e apresentando o estudo de caso intitulado “Um direito a (des)envolver”. No Capítulo IV, são apresentados e discutidos os dados obtidos, refletindo sobre os discursos analisados e suas implicações. Por fim,

o Capítulo V traz as considerações finais, destacando as principais reflexões do estudo e sugerindo direções para futuras investigações.

Neste trabalho, utilizei a inteligência artificial (chatgpt) pontualmente como uma ferramenta de apoio para verificar a organização da estrutura da dissertação (proposta de índice e os seus respectivos temas orientadores), com a finalidade de garantir que os temas abordados estivessem alinhados com os principais autores selecionados para a investigação. Este recurso permitiu analisar se os conteúdos e autores estavam devidamente distribuídos de acordo com os temas estruturantes, contribuindo para uma abordagem mais coerente.

Os textos dos autores selecionados pela mestranda foram consultados preferencialmente em fontes primárias, recorrendo a materiais de segunda fonte quando não disponíveis os da primeira fonte. A integridade acadêmica foi mantida por meio da utilização rigorosa das referências bibliográficas, com citações diretas e indiretas devidamente inseridas ao longo do texto, conforme as normas exigidas.

Por fim, o título escolhido nesta dissertação conversa dialogicamente e em movimento de forma poética com os direitos envolvidos e desenvolvidos em constante devir (em construção, em pleno vir a ser) ao mesmo tempo que evoca e ratifica de forma prática a necessidade iminente que o direito à participação ocorra em ato (seja realizado e desenvolvido), pois a “Participação e os direitos das crianças” sempre são e estão como “Um direito a (des)envolver”.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

De modo complementar à análise documental e às entrevistas recolhidas para este trabalho (fonte primária de dados), a abordagem teórica (fenomenológica) e de fonte secundária de dados (como fundamentações teóricas de referenciais bibliográficos que seguem adiante), desenvolvidas neste presente capítulo, apresentam-se de forma interligada com os demais recursos da pesquisa qualitativa como um fio condutor de modo a garantir que a sua condução seja cumprida de forma ética, rigorosa e fundamentada.

O presente capítulo apresentará a composição de um arcabouço teórico de pensadores e críticos que visa contextualizar o trabalho desenvolvido, permitindo a exploração argumentativa da pesquisa proposta. Este trabalho procura compreender o desenvolvimento do projeto artístico-pedagógico para a cidadania plena e participativa, na área dos direitos das crianças e jovens, e refletir sobre o contributo dos processos de participação para a formação e educação das crianças, jovens e adultos envolvidos no projeto.

Para a fundamentação deste trabalho, serão apresentadas, neste capítulo, as linhas fundamentais (teórica e crítica) para a compreensão fenomenológica das narrativas dos participantes do projeto. Os conceitos de educação, arte, o brincar, a cidadania e direitos das crianças constituem alicerces essenciais que sustentam a análise empreendida neste estudo, sendo devidamente explanados ao longo desta exposição. A escolha dos elementos teóricos como fonte de dados coaduna-se com os princípios relatados na elaboração do programa e do projeto (Távora, 2018).

1.1. Educação e Formação: modalidades educativas

Acerca do conceito de educação, incumbe apresentar as dinâmicas que orientam as modalidades de educação para o engajamento do processo de desenvolvimento social e cultural diante das ações de educação e formação engendradas na contemporaneidade.

Sob a perspectiva do desenvolvimento social e cultural humano são exercidas as formas práticas de educação e formação, sendo o referido desenvolvimento a regra orientadora de constituição e potencial emancipação dos indivíduos e bem-estar da sociedade segundo os aspetos das suas práticas sociais, culturais, epistemológicas, económicas, dos seus direitos, valores, participação, cidadania, saberes, conhecimentos e fazeres de acordo com as dinâmicas dessas ações em um dado espaço e tempo. A compreensão e o trabalho sobre este complexo da composição social e individual do ser e da sociedade possibilitam a sua adaptação e evolução em determinados contextos, desenhando um mote para a cidadania plena pelo exercício da justiça social e processo de valorização da interculturalidade.

As modalidades educativas são aquelas que corroboram com a formação do ser humano de modo integral, seja desde a vida privada ao contexto social sob um modo espontâneo de ampliação de saber e não intencional (como na educação familiar ou moral) ou como decorre nos processos de aprendizagem regulamentadas politicamente e de forma intencional (como se observa no ambiente escolar do ensino básico), sem descuidar das atividades pedagógicas também intencionais mas não regulamentados politicamente sob uma estrutura legal educativa imposta, por exemplo, por um Ministério da Educação, como decorre na educação fomentada pelos museus. De modo elucidativo, foram suscitadas modalidades educativas que respetivamente correspondem ao modelo de educação informal, formal e não formal.

A compreensão das dinâmicas da modalidade de educação possibilita a reflexão sobre a formação do ser segundo os mais diversos aspectos do saber, do fazer, sobre o seu ser e estar para si e no mundo, considerando as esferas do seu desenvolvimento pessoal (ética, moral e competências pessoais) de modo complementar ao escopo da composição do seu arcabouço de conhecimento técnico-científico (intelectual e de competências técnicas). Tal estudo acerca da educação possibilita o entendimento humano segundo as perspectivas do seu pensamento e do seu comportamento no mundo.

A partir do prisma filosófico, a educação tem como legitimidade a formação do indivíduo segundo as determinantes ativadas pela ação da sua autoformação e heteroformação, de modo a desenvolver conhecimentos distais de aprendizagem ao passo que a formação ética, crítica moral se distendem no seu processo de formação do ser, sempre a considerar esta composição sob as esferas privadas e sociais de atuação frente à amplitude intelectual, da subjetividade, individualidade, personalidade e identidade que compõe o indivíduo. A relevância da educação traz para o estudo em voga a importância da sua compreensão sob o sentido lato do seu termo, sob o prisma da educação integral, evocando a necessidade de considerar a educação à luz de alguns pensadores.

A educação segundo o filósofo Jean-Jacques Rousseau (1995), ao ilustrar o seu pensamento sobre o referido tema no livro *Emílio*, cunha em sua teoria que o indivíduo tem na educação a referência para o seu desenvolvimento e aprimoramento (da sua essência e capacidades) ao passo que se respeita a sua individualidade e essência, pois a educação deverá seguir a natureza da criança na medida da evolução das suas competências e características vernaculares (Rousseau, 1995). Considera-se que não seria a criança a se moldar à sociedade, mas seria uma ação de integração do indivíduo de acordo com a promoção (ativação ou atualização)

das suas potencialidades de formação naturais a si. Diante do exposto, os conceitos de liberdade e autonomia imperam na educação do ser conforme as ações transcorridas pela prática social que são advindas da interação social da criança com o meio possibilitando que se aflore a natureza do indivíduo face a sua relação com o contexto como fator principal do seu desenvolvimento, fazendo razão ao binómio a interação e liberdade.

O processo de interação desdobrado por Rousseau, assume o adulto como provedor de assistência ao infante e como pilar para interação inicial, a começar pelo cenário do seio familiar que forma o recurso principal para o desenvolvimento da criança, indicando que a educação é o instrumento para a garantia da permanência da bondade natural do Homem para que a sua essência (ser bom por natureza) ao longo o seu crescimento não seja corruptível pelo meio social não virtuoso. Rousseau (1995) informa que “nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo; temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos; precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é nos dado pela educação” (p. 10).

Ainda sobre educação, para Immanuel Kant, ao dissertar sobre este com conceito sua obra “Sobre a Pedagogia”, escrita em 1803, identifica a educação a partir de um plano educacional e de projeto humanidade, sendo o objetivo maior da educação a felicidade, mas sem desconsiderar a formação do ser individual sob o seu aspeto de autonomia, da formação ética e moral. Segundo Kant (1999) “O homem é a única criatura que precisa ser educada. (...) Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato) a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo” (p. 11). O excerto elucidada a abordagem dialógica e dialética entre o educando e educado como fator para a composição da capacidade crítica e como possibilidade para a autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) do ser humano sobre si e sobre si no mundo.

Acerca do desenvolvimento integral do ser humano pelo escopo de diversas perspectivas de pensadores sobre a educação, Paulo Freire caracteriza o processo da educação como ato de libertação do ser como uma ação que parte do pensamento crítico e nasce como instrumento de transformação desde e para a sua própria realização (Freire, 2009). O escrito de Freire, *A Pedagogia do Oprimido*, livro redigido em 1968, imprime a importância da abordagem dialógica entre educador e educando na construção do conhecimento e da consciência crítica acerca da sua própria realidade de modo a desenhar a práxis transformadora, conceito que se opõe à lógica da educação bancária voltada para o depósito de conhecimentos.

A compreensão da lógica da pedagogia engendrada pelo pedagogo revela a educação como um ato político, na medida em que o educando percebe que, por meio do seu pensamento crítico, poderá refletir e transformar a sua realidade, com o intuito de buscar uma sociedade mais justa e alcançar o bem-estar. Portanto, para Freire (2009), a educação é uma forma de intervenção do mundo

outro saber de que saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal-ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominantes quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória não poderia ser a educação só uma ou só outra dessas coisas. Nem apenas reprodutiva e nem desmascarada da ideologia dominante. (p. 98)

Sobre a educação como um posicionamento político e existencial no mundo, John Dewey em seu livro *Experiência e Educação* (1979, p. 18), indica, perante à crítica da educação escolar tradicional, a necessidade de uma filosofia da educação que possa ter como base os princípios da

filosofia da experiência. Segundo Dewey (1979), a educação seria o recurso para o desenvolvimento do ser humano, uma ferramenta mobilizada pela experiência (e de acordo com a sua qualidade) que ocorre num mundo dinâmico, possibilitando, deste modo, que a experiência humana seja reorganizada e construída constantemente e de forma interativa conforme o tempo e o espaço, isto é, de acordo com os contextos culturais e históricos que transcendam a educação tradicional que se encontra por vezes limitante, genérica e mimética num sistema escolas tradicional. Para Dewey (1979), a educação é percebida como instrumento para a adaptação do ser humano no mundo por meio do acúmulo do seu capital cultural e social partilhado em sociedade (experiência) e que se modifica constantemente. Trata-se de uma visão democrática da educação por meio da participação ativa do indivíduo na esfera social que simbioticamente possibilita o desenvolvimento das competências pessoais e técnicas (emocionais e intelectuais). Diante desta aceção, a educação baseada na experiência e na relação das competências no mundo, as habilidades corroboram com a composição de cidadãos melhores para a sociedade, por isso, o educador deve ser capaz de extrair e valorizar as experiências que envolvam o contexto e a história de vida dos seus alunos, ou seja, situações concretas para que a partir delas possam ser reconhecidas as circunstâncias que levam ao aprimoramento humano por meio de experiências de qualidade.

Acerca da aprendizagem ao longo da vida, processo genuinamente experiencial, Dewey (1979) refere que a educação não é uma educação para a vida, mas seria a vida em si, estando a vida e os processos de educação dotados de experiência em todo o seu decurso, pois “vivemos do nascimento até a morte em um mundo de pessoas e coisas que, em larga medida, é o que é devido ao que se faz e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores” (p. 31). Dewey, por intermédio de uma visão participativa da educação que extrai as energias naturais

das crianças para a prosperidade do processo educacional, apresenta a perspectiva de educação para a vida, na qual o ser humano não se prepara apenas para um futuro, mas, de forma ética e consciente, aprende que o seu lugar na sociedade como sujeito de direito transcorre no agora a partir das competências naturais e da adaptabilidade que permite interagir e transformar o meio na medida em que esse também influencia o indivíduo. A valorização das competências naturais e o processo de adaptabilidade (capital social, intelectual e cultural do contexto existente) são possibilitados pela dialogicidade (interação) entre crianças e adultos, momento no qual todos aprendem aprendendo e não apenas ensinando (segundo o sistema tradicional educativo, há uma proposta democrática da educação que é natural e experiencial, consequentemente, reflexiva centrada no ser em desenvolvimento e não no objeto de estudo). Dewey (citado por Schmidt, 2009) refere que:

A educação é o processo da renovação das significações da experiência, por meio da transmissão, acidental em parte, no contacto ou no trato ordinário entre os adultos e os mais jovens, e em parte intencionalmente instituída para operar a continuidade social. (p. 138)

Na obra *A República*, Platão (2001) construiu, além de uma cidade ideal, um conceito de educação como condição para o desenvolvimento do ser como cidadão da pólis. Este desenvolvimento é possível pelo reconhecimento que identifica e desenvolve as aptidões naturais dos indivíduos, formando, desta maneira, uma sociedade justa, na medida em que a educação tem o papel de trabalhar no aprimoramento das esferas do corpo e da alma-mente, por isso, os recursos físicos e intelectuais devem ser trabalhados desde a infância, assim como as capacidades naturais identificadas.

Para Platão, o Estado seria o responsável por educar os indivíduos e direcioná-los às atividades da sociedade mais adequadas conforme a predominância de suas aptidões que de forma a priori indicariam o tipo de alma (bronze, prata ou ouro) do cidadão, denotando uma visão determinista do ser e uma crítica à democracia (e ao atual conceito de participação plural e legítima de Hart, 1992), pois as pessoas estariam apenas circunscritas às competências naturais e ao seu lugar predeterminado na sociedade. Portanto, para Platão, a educação seria, como o amor ao saber, a condição para a conquista da verdade e da justiça na sociedade alinhada conforme a natureza de cada ser. De acordo com Teixeira (1999), sobre a educação na República de Platão, identifica que este conceito “(...) está associado à sabedoria enquanto busca da verdade. O amor pela sabedoria e pela verdade possibilitará que o bem seja praticado. Eis o objetivo supremo da educação” (p. 54).

Aristóteles (1991) concebe a educação como uma necessidade da pólis e obrigação do Estado para a conquista do bem comum e da felicidade. Para o filósofo, além das práticas do corpo e mente (intelecto), a educação teria como princípio o desenvolvimento das virtudes através do hábito e da busca da justa medida (moderação entre virtudes e vícios) nas ações humanas, compondo a dimensão ética. Esta ética seria um efeito inexorável da atividade educacional, atrelada à dimensão política - condição essencial para a práxis (ação transformadora do cidadão na pólis).

Na visão aristotélica, o ser humano é essencialmente social, tendo sua realização e felicidade vinculadas à participação na pólis, que é responsável pela segurança e bem-estar de seus cidadãos. Existe uma dualidade na relação com a pólis: o ser existe porque a cidade existe, e a cidade existe porque o ser virtuoso pode exercer sua essência cidadã. Por isso, a política e a ação cidadã, inexoravelmente ligadas à ética, constituem o maior vínculo do ser com sua

realização existencial. Neste contexto, a educação voltada para a vida na pólis utiliza a política como instrumento para uma formação cidadã que promove o bem comum e a justiça. Esta pedagogia, desenvolvida por métodos de tutoria e envolvimento intergeracional, visa tanto o aperfeiçoamento individual quanto coletivo, resultando na construção de uma cidade ideal e de cidadãos realizados através da ação ética e política da justiça, coragem e sabedoria.

As virtudes intelectuais e morais, segundo Aristóteles, mesmo aquelas com inclinações naturais, só podem ser estimuladas pela educação para alcançar a retidão do ser e sua virtuosidade como prática do bem-estar social e individual. As virtudes morais (educação de caráter) desenvolvem-se pelo hábito através das ações pedagógicas, enquanto as virtudes intelectuais (habilidades racionais e de raciocínio crítico) requerem experiência, aprendizagem e tempo para sua edificação. Estas virtudes não são inatas, mas resultado da constância e nutrição, sendo a ética uma habilidade adquirida e exercida na e para a pólis. Para o pensador, deve-se cultivar as virtudes por meio da alma do estudioso, da argumentação e da educação prática para que as virtudes sejam exercidas, pois

adquirimo-las pelo exercício, como também sucede com as artes. Com efeito, as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo; por exemplo, os homens tornam-se arquitetos construindo e tocadores de lira tangendo esse instrumento. Da mesma forma, tornamo-nos justos praticando atos justos, e assim com a temperança, a bravura, etc. Isto é confirmado pelo que acontece nos Estados: os legisladores tornam bons os cidadãos por meio de hábitos que lhes incutem. (Aristóteles, 1991, p.29)

Sobre o especto das virtudes da alma, a educação deve considerar as virtudes morais e intelectuais na sua prática, pois ambas devem ser devolvidas pelo hábito e pela prática pedagógica intermediada entre educador e educando.

Na teoria socioconstrutivista e abordagem sociointeracionista, Vygotsky (1991) propõe que a educação ocorre pela interação social e cultural da criança com seu meio, promovendo a aprendizagem através da relação entre o ser e o ambiente em que se insere e interage. A escola funciona como ambiente experiencial de conexões para esta aprendizagem, sendo a cultura um fator estimulante para o desenvolvimento. Além das interações promovidas pelos recursos culturais, como a linguagem, a criança necessita de um mediador e do diálogo para efetivar sua imersão e conexão com o mundo.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1991) corrobora a participação ativa e dinâmica da criança com o meio e com outros indivíduos durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este conceito permite reconhecer as capacidades próprias da criança e seu desenvolvimento na aquisição de saberes, sendo acionado e alcançado pela relação mediada com o meio e estimulado pelo mediador, que promove a construção das capacidades potenciais através da relação social e cultural do ambiente.

Vygotsky (1991) defende que as crianças iniciam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo através da relação com brincadeiras e jogos. Nesta perspectiva interacionista e construtivista, alinha-se com Jean Piaget ao considerar o erro como forma de aprendizagem e endossar como as crianças constroem seu saber através da experiência com o meio, sendo a imaginação uma função relevante para seu desenvolvimento. Para Vygotsky (1991), a interação ocorre em duas fases: a primeira sendo a percepção do ambiente no qual se está inserido, e a segunda, a relação interpessoal, quando a mediação se torna substancial. Em "A formação social da mente", o autor enfatiza que a criação de situações imaginárias não é algo fortuito na vida da criança, seria pois

a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (Vygotsky, 1991, p. 66)

Sobre a importância da experiência para o desenvolvimento da aprendizagem humana, o pensador iluminista John Locke (1999)¹, sob uma perspectiva mais elementar do pensamento humano, cunha o conceito de tábula rasa (o ser humano nasce sem ideias inatas, opondo-se ao inatismo das ideias) para elucidar a incipiência do saber moral, físico, disciplinar e intelectual do ser humano, saber este que se desenvolve a partir da experiência e desde a fase infantil. Em paralelo, ao conceito de tabula rasa junta-se o termo "infância" que carrega em si uma conotação que perpassa o termo "criança".

Infância, em sua etimologia, indica a falta de voz da criança (Gherovici, 1999), sendo o seu movimento de passagem para outras fases a sua condição de autonomia e aprendizagem da linguagem falada (o falar), bem como de outras aprendizagens culturais, sociais e intelectuais. Apenas a partir da significância dada ao aprendizado do ser humano e pela promoção do

¹Ainda sobre o conceito de tábula rasa, Locke (1999) informa que apesar da mente ser um papel em branco a sua mente permite um leque quase infinito de ideias que são apreendidas por meio da experiência, sendo a experiência a base do conhecimento e o alimento ativo e constante da nossa mente que ocorre pelo contato com o outro (ser e meio, conseqüentemente, de outras ideias).

pensamento crítico, ambos realizados de forma personalizada e intermediada, a criança poderia desenvolver as suas diversas capacidades de forma efetiva para atuar em prol da sociedade.

Acerca das aceções contemporâneas sobre a educação, como as elencadas por Paulo Freire, Nel Noddings (2005) explana em seu artigo *Caring in Education*, sobre a educação a partir do seu ponto de vista não apenas social, cultural e intelectual, mas também sobre o bem-estar e a moral do indivíduo (construção de caráter, tal como indica Dewey). Isso exige uma atenção e cuidado aos anseios e necessidades do ser, neste caso, da criança, durante o processo educativo de aprendizagem. O cuidado e a reciprocidade estariam na centralidade da abordagem integracionista e das mediações pedagógicas de construção de uma educação para a vida (moral, ética, interpessoal e acadêmica), o que coadunaria com a pedagogia de projeto e a abordagem do escolanovismo (centralidade voltada para o aluno com desenvolvimento integral e ativo), aprimorada por Paulo Freire em sua abordagem de autonomia e crítica. Ambas as aceções têm enfoque nos interesses e na realidade do contexto dos alunos.

As diversas teorias elucidadas acima apontam a educação sob a perspectiva intergeracional da aprendizagem e da partilha do saber entre as pessoas e no mundo, quer mediante a ativação de competências em potencial (imanescentes ao ser), quer na construção primária das competências a serem desenvolvidas em relação ao meio, perante a ação de si, conforme a mediação do outro, e o desenvolvimento próprio face às dinâmicas de autoformação e heteroformação. Por meio da educação, como recurso cultural e social, a construção do ser acontece sob o aspecto integral (intelectual, físico, emocional, afetivo, moral, cultural e social), possibilitando o desenvolvimento de um ser humano crítico perante o seu ser e o seu ser no mundo, conforme a ação direcionada para a construção de um mundo mais equitativo e orientado para o bem-estar comum.

Sobre a concepção de educação de um ponto de vista de aprendizagem ao longo da vida (esfera cognitiva, psicomotora e afetiva) e sobre as mais diversas modalidades educativas, o relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) escrito por Jacques Delors, em 1996, no âmbito da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI explana quatro diretrizes para a educação a ser dinamizadas em grupo e de modo colaborativo: “aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser” (Delors, 1996; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 1996).

Além das bases teóricas acerca da relevância da educação, a atuação da educação na sociedade pode ser compreendida a partir de diversas formas e modalidades, de acordo com os objetivos e a estrutura imbuída (características e intencionalidade) num dado contexto social e cultural, conforme o modo como a aprendizagem do ser consigo e em relação ao meio será pedagogicamente dinamizada. Adiante, a educação será explorada sob as modalidades ativas na contemporaneidade. A educação formal, não formal e informal serão as principais modalidades a serem explanadas à luz de alguns pensadores.

1.1.1. Educação formal

Libâneo (2018), ao refletir criticamente sobre as práticas educativas e suas modalidades, aborda a educação não apenas sob o viés científico da transferência do saber, mas também sob a perspectiva de uma pedagogia crítica, voltada à criação e fomento do pensamento crítico e ao desenvolvimento da transformação social através da ação cidadã consciente. Na perspectiva da educação formal e científica, o autor (2001; 2018) ressalta a importância da atitude ativa e crítica do professor e formador para promover a educação integral do aluno, enfatizando que a educação formal implica uma estrutura organizada, sistematizada e intencional, como ocorre na pedagogia

escolar, podendo também existir em modalidades não formais, visão compartilhada por Gadotti (2005).

A educação formal, segundo Gohn (2009), pode ser compreendida como particularmente escolar, caracterizada por conteúdos programáticos planejados, regulares e ministrados por professores, com adoção de recursos avaliativos para progressões e conceções de níveis. Este modelo, executado em entidades educativas como escolas e universidades, alinha-se ao sistema tradicional, objetivando a aquisição de conhecimentos e qualificações acadêmicas e/ou profissionais conforme regulamentações governamentais, culminando em certificações formais.

Gadotti (2005), em consonância com Gohn (2009), expande o tema para outras modalidades e interconexões, como a educação não formal e informal, argumentando que "o conceito de educação sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância ultrapassa os limites do ensino escolar formal" (p. 4). Embora reconheça a importância da educação formal na transmissão sistemática do conhecimento e patrimônio cultural, o autor defende o desenvolvimento integral do ser humano através da teoria crítica, potencializada pela consciência crítica e autonomia individual. Esta abordagem, especialmente relevante nos contextos não formal e informal, possibilita contornar desigualdades e meritocracias produzidas pela exclusividade da educação formal. Sua perspectiva pedagógica enfatiza a importância da interconexão entre as modalidades educativas, visando uma educação integral ao longo da vida, como proposto por Dewey, que promova experiências em diversos contextos, objetivando o bem-estar comum e a construção da autonomia cidadã.

Deste modo, conclui-se que a divisão das modalidades educativas deve ser superada por meio da sua complementaridade, visando a conquista contínua da educação integral do ser, sendo que

não podemos estabelecer fronteiras muitas rígidas hoje entre o formal e o não-formal. (...) Os currículos monoculturais do passado, voltados para si mesmos, etnocêntricos, desprezavam o “não formal” como “extra-escolar”, ao passo que os currículos interculturais de hoje reconhecem a informalidade como uma característica fundamental da educação do futuro. O currículo intercultural (...) inclui a formação permanente de todos os segmentos que compõem a escola, a conscientização, o conhecimento humano e a sensibilidade humana, considera a educação como um processo sempre dinâmico, interativo, complexo e criativo. (Gadotti, 2005, p. 4)

Sob a perspectiva da complementaridade suscitada por Gadotti (2005), Trilla-Bernet (2003) demonstra como as modalidades de educação podem se interrelacionar conforme o contexto e intencionalidade pedagógica diante de um prisma político de eleição. O dinamismo entre as modalidades educativas permite que práticas educativas não formais sejam adotadas por estruturas formais, conforme o contexto, demanda e estratégias político-pedagógicas de aprendizagem.

Conforme refere Gadotti (2005), a educação formal tende a ganhar espaço nos contextos oficiais de formação, como instituições escolares, sendo regulamentada por legislações e diretrizes específicas conforme o contexto político de cada país. Por isso, apresenta um carácter burocrático em seu funcionamento, estruturado com intencionalidades definidas dos meios e objetivos (programa curricular compulsório e não flexível), tendo como materialização a concessão de certificação escolar e/ou profissional conforme níveis e ciclos acadêmicos. A fiscalização da regulamentação imposta aos sistemas científicos de aprendizagem compõe um aspecto importante para a caracterização da educação formal.

Na educação formal, o mediador da aprendizagem tem como papel central a transmissão de conhecimento e o trabalho com conteúdos curriculares (científicos) previamente estabelecidos por lei. Este mediador, identificado na figura do professor, possui formação acadêmica e profissional específica, denotando uma abordagem linear de depósito de conhecimentos. Além do legado do conhecimento científico e histórico, esta modalidade conta com metodologia sistematizada que visa explicitamente a formação cidadã e a transmissão do conhecimento histórico-científico.

Por apresentar um contexto objetivo de atuação, sem considerar a diversidade contextual, as condições sociais, físicas, intelectuais e culturais do ser humano, a subjetividade do educando e suas intencionalidades, a educação formal pode incorrer em processos de exclusão social e injustiça durante o desenvolvimento da educação na e para a vida. Isto evoca a necessidade de integração das demais modalidades (não formal e informal) para a valorização do desenvolvimento integral do indivíduo, por meio de uma pedagogia personalizada, participativa e flexível frente às demandas pessoais e suas competências.

Deste modo, o processo pedagógico de formação não se limitará apenas à abordagem científica, mas ampliará a esfera social do ser através da promoção do pensamento crítico e da participação do indivíduo na sua própria constituição e no meio (La Belle, 1982). A educação não formal propõe uma "revolução copernicana" educativa transferindo a centralidade não para o objeto de estudo, mas para o seu sujeito por meio da participação do formando.

1.1.2. Educação informal

A educação informal, diferente da intencionalidade pedagógica percebida na educação formal e que será comumente analisada na modalidade não formal, ocorre através do ato espontâneo de sociabilidade, em contextos familiares e sociais, sem o objetivo compulsório da

aprendizagem e sem conteúdos previamente estabelecidos. Trata-se de uma pedagogia que emerge da relação entre o ser e o meio, desenvolvendo o processo educativo de forma informal, não como um fim, mas como um meio em si mesmo.

Esta modalidade representa o primeiro momento educativo do ser humano, por ser vernacular na formação do indivíduo em relação aos processos de socialização. É o princípio da relação do ser humano com os aspetos sociais e culturais do mundo, resultando, por meio da convivência e do hábito com o outro, na sua formação moral, comportamental, nos seus princípios, na linguagem, nas habilidades motoras e cognitivas, em contacto com o meio circundante. Deste modo, a prática de ensino-aprendizagem decorre no quotidiano, não apenas na esfera do pensamento, mas também das emoções e sentimentos, no seio dos grupos sociais, carregando em si uma pluralidade no desenvolvimento de cada indivíduo, bem como a polissemia da esfera privada na qual cada ser nasce, se insere e emerge.

Para Libâneo (2001), a educação informal, por sua génese não explícita, difusa e não sistematicamente organizada de ensino-aprendizagem, acontece genuinamente ao longo da vida e é desenvolvida na vida quotidiana por meio da experiência, tomando forma através da articulação de diversos saberes e fazeres imbuídos em contexto vivencial, não estruturado por diretrizes e bases legais, "tendo em vista que processos pedagógicos informais estão sempre implícitos nas práticas, efetivadas no plano coletivo e comunitário" (Libâneo, 2001, p. 15).

Na modalidade informal de educação, observam-se aspetos como a ausência de institucionalização e a abordagem experiencial e contínua de aprendizagem ao longo da vida, sem limitações de tempo, recursos ou espaço. Destaca-se a autonomia do ser como figura central na aprendizagem que, a partir da tomada de consciência do processo vivido, é responsável pela escolha do que deseja aprender e como o fará. O indivíduo é impelido a interagir, abstrair e

pensar, bem como a agir no mundo, quer de modo consciente ou inconsciente, interiorizando e externalizando os seus pareceres acerca da realidade na qual se insere. Este processo fomenta o juízo e a reflexão sobre as coisas e os comportamentos, para além do conhecimento científico.

A relevância da educação informal e seu reconhecimento como modalidade educativa carrega o estatuto da justiça dos saberes e da valorização das competências sociais, emocionais e técnicas como aprendizagens ao longo da vida. Tomada como estatuto, possibilita homologar a aprendizagem informal como um modelo de educação oficial baseado no ensino-aprendizagem do ser no mundo e com o mundo. Evoca-se a aprendizagem a partir da relação com os grupos sociais e saberes populares como uma categoria intelectual com "lógicas próprias de mundo", baseadas no entendimento e respeito da autonomia dos indivíduos e das classes populares. Este processo produz uma práxis social fundamentada na emancipação e libertação do ser humano da hegemonia científica do saber formal, contribuindo para uma sociedade mais integrativa e participativa face ao modelo utilitarista de oprimidos e opressores.

Decorrente das relações de aprendizagem familiar, local de trabalho, autodidatismo e classes sociais, a educação informal evoca contextos não intencionalmente estruturados para aprendizagem (Libâneo, 2001; Gadotti, 2005). O saber desenvolve-se através da observação, introspeção e interações quotidianas, considerando necessidades e anseios pessoais e sociais. Esta educação democrática posiciona o ser humano como coautor e participante da sociedade, ratificando sua liberdade como sujeito no mundo e não objeto.

Freire (2009) estabelece a liberdade na construção social do sujeito como fundamento para a práxis transformadora da realidade. Esta possibilidade concreta, ativada através da teoria crítica, visa a promoção de uma educação libertadora. Por meio de uma pedagogia voltada para a autonomia, sustenta-se o papel da educação informal como meio para a conquista de uma

educação integral, formando um ser humano ontologicamente cidadão e participativo, pois "não há democracia sem povo participante" (Freire, 1959, p. 27).

A educação, como indica Freire (2009), não existe fora das sociedades humanas, sendo inerente à existência do ser humano. Para Aristóteles (1991), o ser humano existe em relação à sociedade, sendo por natureza um animal social dotado de linguagem. Esta linguagem funciona como instrumento crítico e racional, como ferramenta cultural e pedagógica para a realização plena da existência humana. A educação, iniciando-se implicitamente na modalidade informal, possibilita a liberdade do ser humano ao incorporar o saber e o fazer sobre um contexto social e histórico específico, garantindo sua ontologia social e participação crítica na esfera social.

Freire (2009) concebe a educação como um ato político de transformação social, fundamentado na tomada de consciência e participação do ser humano na sociedade. Através deste processo, o indivíduo transforma-se a si mesmo e à sociedade, modificando a realidade e sua própria existência, sendo a participação ativa intimamente ligada à liberdade de atuação neste contexto.

A teoria prática de Freire alinha-se à abordagem existencialista, especialmente à sartriana, na qual o ser humano "está condenado a ser livre" (Sartre, 1946). Esta perspectiva enfatiza a libertação das amarras da opressão e alienação que segregam e geram injustiça ao aniquilar a consciência do indivíduo como sujeito. A relevância da educação emancipadora e libertadora popular reside no enraizamento social (Freire, 2009), promovendo a liberdade e participação ativa do ser humano enquanto cidadão e ser cultural.

Paulo Freire (1999) analisa como as mudanças socio-históricas, como a transição de uma sociedade colonialista para uma sociedade aberta, influenciam a consciência dos indivíduos. Esta transformação histórica implica uma reformulação das relações sociais e pessoais, estabelecendo

bases para a construção da consciência crítica. Freire (1999) define o ser humano como naturalmente social, dotado de linguagem, pensamento criativo e capacidade de reflexão, afirmando que "está no mundo e não com o mundo" (Freire, 1979, p. 28). Esta visão aproxima-se de Aristóteles (1991), que define o ser humano como um "animal político" (*zoon politikon*), em constante desenvolvimento através da interação com o mundo e outros indivíduos.

Para ambos pensadores, o ser humano é um agente histórico em permanente interação com seu contexto. Esta leitura da educação como prática de liberdade evidencia o desenvolvimento humano como processo contínuo de interação social e política, situação na qual a construção de uma sociedade justa reside na relação objetiva do ser humano com o mundo, onde a educação crítica possibilita o desenvolvimento contínuo da existência humana. Este processo permite relações singulares com o contexto social, conforme necessidades e interesses individuais, porém, na sociedade liberal, o indivíduo frequentemente age de maneira reflexa e adaptativa, resultando em conformidade às imposições externas.

Neste contexto descrito do contexto social e do desenvolvimento, a educação informal emerge como pilar essencial ao promover integração, enraizamento e interação social, valorizando a liberdade e autonomia do sujeito. O ser humano, como sujeito histórico, participa ativamente no mundo utilizando ferramentas e linguagem como instrumentos de transformação. Esta participação consciente possibilita a transformação da realidade através da ação reflexiva.

A educação informal destaca-se como uma prática de libertação, permitindo que o indivíduo atue criticamente no mundo através de suas próprias experiências. Freire (2018) reforça que a educação deve ser um ato político que capacite os indivíduos a tornarem-se agentes transformadores da sociedade, cultivando a criticidade necessária para superar as opressões sistêmicas e construir, por meio da participação ativa, uma sociedade mais justa. No entanto, a

natureza autônoma do ser humano, que consiste na sua liberdade e autonomia como sujeito de transformação histórico-social, sofre na sociedade individualista e opressora o seu desenraizamento ontológico, social e cultural, limitando sua participação na construção da própria liberdade (Freire, 2018).

Como solução para o resgate da essência humana, a educação seria o instrumento de luta para a libertação e integração do ser, através da tomada de consciência e intervenção no mundo por meio de uma abordagem interacionista e "interferidora". Como afirma Freire (2018, p. 52): "A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição do opressor-oprimidos".

A educação emerge como instrumento fundamental para a transição da massificação à emancipação, resgatando a autonomia do indivíduo (Freire, 2009) através da educação emancipadora, o sujeito passa de objeto passivo a cidadão ativo, capaz de atribuir sentido às suas ações e desenvolver consciência crítica sobre sua realidade, engajando-se na construção de uma sociedade mais participativa.

A ontologia do ser social revela-se na interação entre sujeito e mundo, mediada pelo trabalho crítico e reflexivo. A educação crítica fomenta a capacidade de questionar e transformar a realidade, convertendo-se em ato político onde o ser humano, consciente de sua condição histórica, participa ativamente na construção de uma sociedade mais justa.

Quando o ser humano tem a consciência acerca da sua realidade, nasce a necessidade de transformar a si o mundo, evocando uma revolução no instrumento da realidade, a educação permanente por meio de uma pedagogia libertadora:

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância.

Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber

traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância. Por isso, não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade.) (Freire, 1979, p. 27)

A metodologia de alfabetização de Paulo Freire (2018) emerge como uma ferramenta prática para atribuição de sentido às ações humanas e fomento da tomada de consciência a partir da própria realidade, apesar de adotar normas linguísticas formais num ambiente não formal, este processo inicia-se a partir do contexto do indivíduo envolvido, transformando a realidade e experiência quotidiana em produto de saber através da linguagem escrita e lida. A alfabetização de adultos concretiza-se mediante a discussão das vivências dos alunos e das palavras geradoras correspondentes às suas experiências, viabilizando a compreensão do mundo e outorgando o processo de uma educação para a liberdade e popular (Freire, 1999).

A educação popular fundamenta-se na democratização da educação como ato político e participativo para a transformação social, enfocando o enraizamento do ser na sociedade através do diagnóstico e solução de problemas, empoderando-o por meio da sua liberdade enquanto ser social e histórico.

As práticas de alfabetização freiriana e as atividades comunitárias podem alinhar-se tanto à educação informal quanto à modalidade não formal. Mais relevante que a estrutura é a essência, forma e finalidade da educação para identificar sua atuação no desenvolvimento. A educação não formal pode ser aplicada inclusive em ambiente escolar, demonstrando como as

modalidades educativas podem inter-relacionar-se para atender às demandas de transformação social.

Na pedagogia de Paulo Freire (2009), a educação popular e a pedagogia crítica emancipadora são centrais para a constituição da educação não formal, conjugando-se com a educação informal e, potencialmente, com a educação formal quando esta adota princípios democráticos. Contudo, sem um processo participativo e horizontalizado, como vislumbrava Illich (1985), a educação torna-se instrumento de alienação e silenciamento, servindo às necessidades capitalistas e tecnocratas (Freire, 2018).

Illich (1985), em *Sociedade sem Escola*, defende que a aprendizagem ocorre de modo horizontalizado nas relações sociais, através de redes comunitárias. Sua práxis fundamenta-se na ideia de "teia de oportunidades", valorizando a aprendizagem pela vida quotidiana e pela relação dialógica com o mundo, como também defende Freire (2009; 2018). As pessoas e o mundo seriam os referenciais de valores das crianças, constituintes para sua formação através do processo de "interrogar, competir, cooperar e compreender; e, se a criança tiver sorte, estará exposta a confrontações e críticas feitas por um adulto experiente e que realmente se interessa por sua formação" (Illich, 1985, p. 87).

A escola carregaria em si a dinâmica limitante da autonomia, da individualidade e da criatividade do ser na medida que este mesmo sistema escolar seria o cerne, por meio da massificação (cultura de massa), da alinação e da meritocracia² ambas com finalidades progressistas e tecnocratas que desenham sistemas promotores de desigualdades sociais.

² Sobre o processo disfuncional e paradoxal da escola (como um processo de fato não educativo, mas alienante) para o desenvolvimento humano segundo a existência da meritocracia, obrigatoriedade e hegemonia escolar, Illich (1985) indica que "A constatação de Durkheim pode ser aplicada à sociologia de educação, pois a escola é, também, numa perspectiva bem semelhante, absolutamente divisória. A simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são «acadêmicos» ou «pedagógicos», outros não. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não-educativo" (p.38).

Portanto, Illich (1985) defende a desescolarização (o ato de desinstalar as escolas) por meio do movimento da partilha horizontal dos saberes entre a comunidade (e conforme as suas demandas das redes comunitárias), por intermédio do reconhecimento e valorização da educação informal como chave para emancipação, bem-estar e justiça social. Illich (1985) instiga que a educação formal seja pensada nos moldes da participação promotora da valorização e reconhecimento da experiência do ser no mundo que, contra a hegemonia tecnocrata da educação tradicional (que se identifica como sociedade escolarizada), esteja ao serviço da criação de valores que surjam e corroborem com a “interação pessoal, criativa e autônoma” do ser. Posto isso, Illich (1985), diz que:

Não é possível uma educação universal através da escola. Seria mais factível se fosse tentada por outras instituições, seguindo o estilo das escolas atuais. Nem as novas atitudes dos professores em relação aos alunos, nem a proliferação de práticas educacionais rígidas ou permissivas (na escola ou no quarto de dormir), nem a tentativa de prolongar a responsabilidade do pedagogo até absorver a própria existência de seus alunos vai conseguir a educação universal. A atual procura de novas saídas educacionais deve virar procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado. (p. 14)

Conforme o exposto, além da valorização da modalidade informal da educação, Illich (1985) não rejeita as instituições educativas, mas questiona sua forma e programas baseados na lógica progressista e hegemónica dos currículos. Para ele, mesmo no contexto formal, a essência da educação não formal e a valorização da modalidade informal seriam fundamentais para a revolução educativa, com o aluno como coautor dos "recursos educativos" e suas "metas".

Propõe uma abordagem prática através de consultas a educadores, encontros entre colegas e intercâmbio de habilidades. Questiona: "Com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contacto para aprender?" (Illich, 1985, p.88), estabelecendo bases para uma transformação social que integre as três modalidades educativas.

Dewey (1979), similarmente, valoriza a aprendizagem através da vida quotidiana e experiência ativa, ou seja, o contexto formal não seria um impedimento, desde que a pedagogia se baseasse nas questões e reflexões dos alunos, relacionando-se com suas vivências. Sua abordagem pedagógica crítica, participativa e democrática possibilita o desenvolvimento de sujeitos autónomos através da valorização da experiência e sua organização em processos de aprendizagem.

Contemporaneamente, a Teoria Social da Aprendizagem de Wenger (2001, citada por Azevedo, 2019) introduz o conceito das "comunidades de prática", esta teoria reconhece a aprendizagem informal como processo contínuo em todas as esferas da vida, fundamentando-se na partilha regular e colaborativa de experiências. Assim como em Freire, as comunidades de prática entendem a educação informal como processo social de aprendizagem contínua e espaço para criações.

1.1.3. Educação não formal

De modo inter-relacional com as modalidades de educação formal e informal, surge a educação não formal, esta que abarca a esfera da intencionalidade, no entanto, sem a demanda compulsória e curricular elaborada pelo educador, como condição da educação formal escolarizada. Para Canário (2000; 2006b), a educação não formal seria um instrumento para a emancipação do ser humano pela via da realização e promoção do bem-estar social, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa, a sua génese, voltada para a participação ativa e

flexível, é criada a partir dos anseios, necessidades e interesses dos seus participantes, desenhando-se genuinamente como democrática e orientada para o desenvolvimento pessoal e social ao longo da vida, posto isso, Canário (2006a) refere que:

O reconhecimento e a valorização dos processos e dinâmicas educativas não formais e informais é uma aquisição que nasce do interior do campo da formação de adultos, frequentemente sobreposto (de forma redutora) ao conceito de educação permanente (entendida como educação pós-escolar). (p.198)

Canário (2006b) aborda a educação não formal como uma pedagogia de relevância autónoma, sem subordinação ao sistema educativo formal. Esta modalidade tem na ação cooperativa social sua égide, focando na participação e cidadania ativa para alcançar a transformação social e uma sociedade mais justa. A perspetiva de Canário (2000) alinha-se à abordagem de Freire (2009) sobre educação popular e comunitária, fundamentada na ação reflexiva do ser humano sobre suas habilidades e necessidades em prol da vida comunitária. esta visão contrasta com a abordagem liberal e individualista da educação formal, que frequentemente prioriza uma lógica meritocrática e excludente, onde as competências devem corresponder às exigências do sistema escolar, em vez de atender às necessidades dos participantes.

Canário (2006b) critica a "escolarização" da educação não formal, argumentando que sua transfiguração ao sistema formal desfiguraria seu carácter libertário, o autor (Canário, 2005) observa que "ao longo de todo o período da modernidade, o crescimento e alargamento da escolarização têm sido acompanhados pela manutenção e acentuação das desigualdades sociais, particularmente marcantes nos nossos dias" (p. 37). A sobreposição da educação formal às modalidades não formal e informal contradiz o aspeto essencial da aprendizagem ao longo da

vida e o princípio integracionista do saber, pois o ser humano, "como ser inacabado e curioso, a pessoa afirma e constrói a sua especificidade humana, interrogando-se, construindo conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de nele intervir" (Canário, 2006a, p. 161).

Ademais, esta sobreposição carrega a hegemonia do saber, onde o educador se manifesta perante alunos que devem atender ao conteúdo curricular elaborado segundo a ordem liberal dominante, este terreno torna-se infértil para a emancipação, autoformação e heteroformação, baseadas na descoberta da essência e nos significados do ser (Freire, 2018; Illich, 1985).

Na linha do projeto de emancipação e valorização das comunidades, Nóvoa (2009) reflete acerca dos processos educativos e seus efeitos para o desenvolvimento do ser e da sociedade. Nóvoa, referenciado por Debaldo e Rovaris (2007), enfatiza a educação não formal como recurso para dirimir os impactos excludentes do sistema formal, postulando a educação como processo extramuros, o autor concede aos processos não formais a possibilidade de colmatar lacunas do sistema escolar através de uma aprendizagem flexível, participativa e dialógica, incluindo a relevância da educação de adultos. As modalidades formal e não formal podem unir-se na medida reflexiva do educador que dinamiza o movimento de colmatação dessas lacunas, sendo a intencionalidade, e não a forma, o que distingue as modalidades educativas (Rogers, 1971).

A educação não formal apresenta uma dinâmica distinta sobre o modo de aprendizagem, requerendo mudança na postura do educador como componente dialético. Através da dialogicidade, quebra-se a centralidade do professor e do objeto de estudo, priorizando adaptabilidade e flexibilidade conforme a participação colaborativa entre educando e educador.

Gadotti (1998), seguindo Paulo Freire, identifica na educação não formal a práxis transformadora do social, que se desenvolve através de uma pedagogia crítica como chave para a liberdade e emancipação. Gadotti (2005) valoriza a educação popular como prática participativa

e movimento de ação comunitária, um processo decorrente da tomada de consciência do sujeito como motor e fim da sociedade, contrapondo-se à visão utilitarista que produz segregações. Para Gadotti (2005), assim como para Freire, a dialogicidade e o contexto do educando são os principais recursos educativos, ultrapassando as bases tradicionais do sistema escolar, ou seja, o processo não formal de educação, com sua dinâmica flexível e atualizada conforme a demanda do sujeito, torna-se instrumento prático para a transformação social, visando a integração e o enraizamento do ser através do empoderamento de si e do meio.

Gadotti (2005) refere, em seu escrito, que o direito à educação (de qualidade) é um direito de cidadania e está protegido por legislação. No entanto, a lógica da “mercantilização da educação”, promovida pelo “marketing educativo” frequentemente aplicado na sociedade, seja em instituições públicas ou privadas, mas especialmente em sistemas formais de educação, demonstra que, ao refletir sobre a prática (especialmente sobre a desigualdade social intrínseca ao acesso à educação), essa realidade não coaduna com a teoria legal que proclama que:

O direito à educação é reconhecido e consagrado na legislação de praticamente todos os países e, particularmente, pela Convenção dos Direitos da Infância das Nações Unidas (particularmente os artigos 28 e 29). Um outro exemplo é o Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil. Negar o acesso a esse direito é negar o acesso aos direitos humanos fundamentais. É um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprido e garantido na prática. (Gadotti 2005, p. 1)

Para Gadotti (2005), a ambiguidade de percepção que carregam os conceitos de educação formal e não formal deve ser explanada não pela oposição existente entre ambas, mas sim pela explicação do conceito que poderá ter início na elucidação da natureza da educação não formal, por isso, Gadotti recorre ao amplo sentido do conceito de educação abarcado pela Convenção

dos Direitos da Criança (CDC), situação na qual a educação vai além do sistema escolar de ensino, atravessando as experiências de vida (informal, por exemplo) que possibilitam o processo participativo e a autonomia das crianças, incluindo espaços como a cidade. Assim Gadotti (2005) cita Freire (1997, p. 50)

se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas e aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (p. 2)

A ação compulsória, formal e de obrigatoriedade legal, segundo objetivos específicos pré-estabelecidos por um programa curricular, com concessão de certificação obrigatória, contrasta com a flexibilidade, a escolha de temas e conteúdos dotados de sentido para a vida, a não obrigatoriedade de execução (de acordo com os deveres de um sistema formal de educação que apresenta um tempo uniforme para a aprendizagem de qualquer educando) e a não necessidade de progressão curricular certificada (segundo a atribuição de habilitações), que caracterizam, respetivamente, a educação formal e a educação não formal. Ressalta-se que a educação não formal pode estar inserida em contextos formais de ensino, pois, além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, os média, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das

características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços (Gadotti, 2005, p. 3).

Para Gadotti (2005) e em conformidade com a CDC (UNICEF, 2024a), a cidade seria um espaço de eleição para o desenvolvimento da autonomia do ser humano, por meio da dinâmica da educação não formal e da cidadania ativa, a cidade é um espaço que se caracteriza pela “descontinuidade, pela eventualidade e pela informalidade”, promovendo a aprendizagem ao longo da vida. Atualmente, os ciberespaços destacam-se como espaços de integração e aprendizagem, através da trilogia de modalidades educativas, condição que demonstra que não há tempo ou espaço hermético para a aprendizagem, ratificando a concepção da aprendizagem como um contínuo que acontece ao longo da vida.

Outra característica da educação não formal trazida por Gohn (2006; 2009) é que esta se encontra associada ao conceito de educação popular, pelo seu carácter voltado para a capacitação do ser humano e para o empoderamento, por meio da ação constante de uma cidadania ativa que emerge das organizações comunitárias, de estruturas diversas (como museus e organizações não governamentais), mas também em processos não formais em sistemas escolares de promoção do bem-estar social e pessoal, por isso, nota-se a ascensão de cursos não formais voltados para o desenvolvimento pessoal e autoconhecimento, como gestão das emoções, escritas criativas e outros processos de reflexão sobre si no mundo. Sobre a distinção entre educação formal, não formal e informal, Gohn (2006) não contempla a visão acerca do conceito de “currículo intercultural” de Gadotti, por isso, diz que

a princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na

família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (p. 3)

Dessa forma, Gohn (2006) propõe que esses processos se harmonizem para o melhor desenvolvimento da criança e da aprendizagem ao longo da vida de qualquer cidadão (autonomia, identidade e empoderamento), por meio da ação reflexiva da consciência crítica sobre o sistema dominante (alienante), que reverbera, tal como prevê Gadotti (2005), na cidadania ativa e participativa contextualizada nos mais diversos espaços de existência da educação e vivência social. Isso inclui a geração e propagação de educação popular e dos movimentos sociais que lutam pela inclusão social, denotando o valor do empoderamento para a transformação social, um contexto possível pela educação que envolve a comunidade marginalizada (empoderamento comunitário e identidades coletivas), através do processo dialógico entre educadores e educandos sobre a dialética existente entre os seus saberes, fazeres e ser, valorizando a integração dos diferentes saberes.

Tal como Gadotti (2005), que considera os pressupostos legais como um referencial para a garantia da educação como via para a transformação social (visualizando a importância de outras formas de educação não formal instituídas na CDC), Candau (2012) aprofunda a base da Declaração dos Direitos Humanos Universais para legitimar o direito à educação como vital e universal para a valorização da interculturalidade e práxis, por meio do reconhecimento dos diversos modos de saber exercidos na atividade de uma educação participativa. Esse movimento é encontrado de forma transformadora nas esferas da educação não formal, mas pode ser englobado na educação formal. Candau (2012) identifica a educação não apenas como

instrumento reconhecido pelos direitos humanos (direitos à igualdade e à diferença), mas também como um instrumento para refletir sobre os direitos humanos e pleitear os mesmos como cerne da edificação de uma sociedade mais justa, de combate à desigualdade cultural e social, além de promover uma sociedade reflexiva sobre os anseios, necessidades e desejos do cotidiano do sujeito.

A partir de alguns pensadores e pedagogos dedicados ao sistema escolar de ensino, como Dubet (2006), a educação não formal é percebida como uma experiência necessária para a salvaguarda da democratização da educação e das práticas de aprendizagem não massificadoras, bem como para a promoção da integração social como prática da cidadania ativa. As práticas de educação não formal possibilitam a valorização das diferenças, um movimento que vai de encontro à propagação das desigualdades sociais por meio da unificação e exclusão daquelas pessoas que não se encaixam ou não podem aceder à educação devido às suas diferenças, quer biológicas, cognitivas, culturais, geográficas, sociais ou económicas. Para Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2012), o sistema escolar tradicional tende a reproduzir as desigualdades mencionadas anteriormente, favorecendo as classes sociais privilegiadas na sociedade e correspondendo à manutenção e evolução do conceito e das práticas do desenvolvimento económico (sob a ótica progressista) evocadas pela sociedade moderna utilitarista. Este processo ocorre na medida em que são valorizadas competências e aptidões específicas solicitadas por esse tipo de sistema, silenciando as diferenças de outras formas de conhecer, saber e estar que não correspondem ao desenvolvimento económico previsto na contemporaneidade.

O debate de Dubet, Duru-Bellat e Véréttout reside no processo debilitado da educação pela relação existente entre a exclusão social e o sistema escolar, por isso, Dubet, Duru-Bellat e Véréttout valorizam os processos de educação não formal e a participação de organizações sociais

da sociedade civil no fomento do bem-estar social e na promoção da autoestima do ser, pela conquista da justiça social e valorização da heterogeneidade do conhecimento, sobre as diversas formas de estar, ser e fazer. Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2012) afirmam que “a escola A escola reproduz as desigualdades sociais por ser mais favorável aos alunos social e culturalmente privilegiados (p. 23).

No mais, Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2012) observam que o problema não reside apenas no sistema escolar em si que perpetua a injustiça, mas sim na estrutura social que desenha esta estrutura pedagógica com bases na exclusão, na decorrência expressiva de evasão escolar, na ação compulsória e passiva de aprendizagem gerando conseqüentemente a alienação. Diante do exposto, Dubet, Duru-Bellat e Véréttout (2012) não pleiteariam o fim das escolas, mas suscita uma nova reflexão crítica acerca da sua estrutura dessas instituições por meio da democratização da aprendizagem e valorização de todos os saberes. Dubet e Martucceli (1996, citados por Santos, 2001) indicam que “Se a injustiça está na sociedade e não na escola, o insucesso escolar pode ser atribuído ao sistema social, ao capitalismo, à sociedade de classes mais do que ao próprio indivíduo” (p. 325).

Acerca da autoestima do educando e da construção da identidade de crianças e jovens, Dubet (2006) verifica que os processos não formais, não homogeneizantes e produtores de marginalizações são condições pertinentes para a produção da autoformação e heteroformação. Esses processos vão ao encontro das ações experienciadas de acolhimento de cada individualidade, bem como das suas particularidades culturais e diferentes realidades, denotando a importância da interculturalidade na aprendizagem ao longo da vida e diante do mundo social e do conhecimento, segundo a valorização das competências e a identificação das suas potencialidades. Tal movimento, que abarca as modalidades não formais para o desenvolvimento

da participação e competência, geraria o binómio necessário para a democratização da educação, por meio da participação cidadã e ativa do indivíduo na luta pela igualdade de oportunidades, a começar pela valorização e reconhecimento das diferenças, suscitando um processo justo e de equidade.

Diante da perspectiva acerca da educação, conclui-se que a educação formal, tal como a educação informal, é precedida pela educação formal institucionalizada pelo sistema escolar, que é uma invenção social para a homogeneização do prazer por métodos de ensino (transmissão do saber), em contraste com o processo de aprendizagem ao longo da vida, nessa situação, todos (educadores e educandos) interagem e aprendem, aprendendo com as suas vivências, conforme as suas próprias demandas práticas da vida e as suas habilidades em ato e potenciais.

Nóvoa (2002), conforme o decurso e a identificação do estatuto da educação, identifica o sistema escolar como uma estrutura que carrega em si a identidade primária como sistema de ação educativa, no entanto, a dinâmica social e a abordagem reflexiva sobre a pedagogia têm suscitado novos modelos educativos e emancipatórios que procuram ir de encontro ao fomento da exclusão social advinda do sistema escolar (segregador etário e do saber). O reconhecimento da educação não formal e informal como processos educativos e escolares que não compactuam com a inflexível estrutura escolar de pedagogias próprias, traz uma reflexão crítica e transformadora sobre a educação, sendo assim, esta dinâmica foi iniciada em meados do século XX por pensadores como Ivan Illich e Paulo Freire, e encontrava pressupostos no final do século XIX com John Dewey ao referenciar a importância da aprendizagem ao longo da vida e não apenas para a vida, como pressupõe o sistema escolar, que prepara o ser para o seu exercício não para o agora, mas para o futuro.

Apesar de estar mais ligada ao campo da prática do que ao campo teórico, como demonstra a educação de adultos promovida por Paulo Freire na década de 1960, com o seu processo de alfabetização relacionado à experiência do educando, a primeira abordagem teórica do termo "educação não formal" é observada na década de 1970, conforme informado por Delors (1996) e Coombs (1968). Eles argumentam que a educação não formal não é um método de ensino, mas um processo de aprendizagem para a superação da crise na educação. Este conceito foi debatido em 1968 na conferência sobre “A Crise Global na Educação” (UNESCO, 2020), que abriu margem, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, para o trabalho desse processo de aprendizagem, especialmente em instituições não formais de ensino, como museus, institutos e instituições privadas sem fins lucrativos, como associações e fundações.

Para Coombs (1968), como porta-voz da UNESCO sobre as diretrizes da educação, a educação formal foi criticamente debatida nos anos 60 como insuficiente para abraçar os desafios globais da esfera educativa, vislumbrando na educação não formal um recurso para a integração das pessoas num processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento pessoal, técnico e social, em prol da transformação social e do desenvolvimento económico. Coombs (1968) tinha consigo a percepção da desigualdade e exclusão social causadas pelo fomento da educação formal e as consequências da sua homogeneização para a marginalização das pessoas, que, por suas diversas particularidades privadas e sociais, poderiam não ter acesso ao sistema formal (escolar de ensino-aprendizagem).

Rogers (2004, citado por Hoppers, 2006) ratifica a erosão do sistema educativo formal e a existência da educação não formal como meio de colmatar as defasagens e exclusões próprias do sistema escolar. Rogers reforça a relevância teórico-prática trazida pelo Relatório Faure, elaborado pela Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos anos 1972

sob a denominação "Aprender a Ser: A educação do futuro". Este relatório confere relevância ao processo de aprendizagem permanente, isto é, à educação ao longo da vida, como um recurso eficiente e estratégico para os desafios advindos da anunciada crise da educação e perante um novo contexto histórico-social, progressista e industrial, que é descolonizador e carrega em si a dinâmica da transformação cultural e, conseqüentemente, educativa (UNESCO, 1972).

O contexto histórico, dotado de um crescente processo de industrialização e progresso, encontrou na educação permanente e na profissionalização contínua das pessoas (em espaços não formais, como centros de estudos da indústria e do comércio voltados para a prática) uma ferramenta para a superação dos desafios do século XX. A educação permanente³, fincada desde a década de 70, com suas raízes nos anos 60, surgiu como uma estratégia de interação do ser com o seu meio, de modo a interrelacionar o saber e o fazer com o contexto histórico latente da progressão tecnológica, industrial e econômica.

O conceito de educação não formal, em face da educação formal, evoca uma diferenciação que pode ser localizada, como indicariam Trilla-Bernet e Ghanem, (2008), na distinção entre estrutura e metodologia. Por isso, não falaríamos de uma estrutura não formal de ensino, mas de processos e/ou metodologias de aprendizagem não formal. Notamos que este tipo

³ Segundo o Relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2000), instituída pela UNESCO em 1972 e preparado sob a liderança de Edgar Faure com a tese "Aprender a Ser", a Educação Permanente é vista como um processo contínuo de aprendizagem. Este conceito é sustentado por alguns pilares fundamentais, como o interacionismo e a integração com o contexto histórico, que envolvem a participação ativa nas transformações dos saberes e práticas. O ser humano, em simbiose com o meio, age como um dos motores do desenvolvimento, ajustando-se às mudanças ambientais e às suas próprias inspirações e necessidades. Além disso, assim como os processos dinâmicos da vida, a Educação Permanente tem como essência a continuidade da aprendizagem e a transformação ao longo da vida, de forma autônoma. A mudança consciente, enquanto ser social, requer uma ação ativa e responsável sobre fatos, contextos, desafios e pensamentos. O enfoque da Educação Permanente está na liberdade, buscando libertar o ser humano da alienação e promover a transformação social e o bem-estar coletivo.

de modalidade educativa, como solução para a crise apontada nas décadas de 60 e 70 em distintos relatórios, deveria abarcar a educação não formal em sistemas educativos escolares que necessitam, por si, de transformação.

No entanto, conforme recomendam Trilla-Bernet e Ghanem, (2008), é necessário contextualizar o termo "não formal" (bem como especificar as suas metodologias) e a sua aplicação. Os pensadores alertam que a pluralidade do entendimento da trilogia (educação não formal, formal e informal) poderia incorrer na alienação do termo. De acordo com Trilla-Bernet e Ghanem, (2008), o entendimento da educação informal é pacífico, no entanto, a educação formal e não formal cruzam-se na característica comum da intencionalidade empreendida no objetivo de se aprender (propositadamente) algo objetivo e específico. A educação escolar seria o modelo que delinea a modalidade formal de educação, tanto pela sua estrutura (legal, compulsória e institucionalizada) quanto pela sua metodologia, que poderá fazer uso de metodologias não formais de ensino, com conteúdos específicos, mas flexíveis e variados de acordo com a demanda dos educandos, ou poderá ser constituída por metodologias formais, com currículos pré-elaborados e instituídos legalmente. Trilla-Bernet e Ghanem enfatizam (2008) a crise da educação na década de 70 e a ascensão do conceito de educação permanente para a compreensão do novo paradigma da valorização da educação não formal

lo que expresa "educación permanente" es que las personas podemos educarnos siempre: desde que nacemos (o antes, según algunos) hasta que nos morimos. Si esto es verdad, la conversión de esta potenci en acto en términos de escolarización no resultaría demasiado ilusionante. Es en este sentido que aun cuando la idea de educación permanente denote sólo la extensión temporal de lo educativo, connota a la vez su extensión horizontal o

institucional: la operativización de la idea de educación permanente exige la disponibilidad de otros muchos recursos educativos además de los escolares. (p. 19)

Para La Belle (1982), a diferença entre educação formal e não formal reside não no objeto de aprendizagem, mas na vontade do sujeito que se lança ao processo de aprendizagem e na sua autonomia nesse processo (vontade deliberada para a aprendizagem). Sobre as distinções relativas à trilogia das modalidades educativas, La Belle afirma que a distinção entre elas está nos “modos predominantes de aprendizagem (...) pois, na prática, a educação informal, não formal ou formal devem ser vistas como modos predominantes de aprendizagem em vez de entidades distintas e compartimentadas” (La Belle, 1982, p. 162).

La Belle, ao colocar a posição do sujeito como centro da modalidade não formal e ao elucidar que a educação formal tem um empenho na orientação institucionalizada e legal do governo, conforme os pressupostos de leis e diretrizes de ensino, afirma que a educação não formal está sob a orientação descentralizada dessa ação compulsória. Por isso, pode ser encontrada em instituições variadas, além do sistema escolar (disciplinas optativas e não curriculares obrigatórias pela flexibilidade dos currículos) e sob formas diversas (oficinas, ações educativas, workshops), orientada de acordo com a demanda dos participantes. Neste sentido, a educação não formal tem como base a autonomia e a participação ativa, que a diferenciam dos processos da educação formal. Como observa La Belle (1986), há um dinamismo e rompimento entre quem ensina e quem aprende, além da instauração da dialogicidade como instrumento do processo participativo. Por isso, os movimentos sociais seriam espaços apropriados para o resgate dos processos de liberdade e diálogo, promovendo a transformação social e económica.

Acerca da participação nos processos de educação não formal, Rogers (2005, p. 255, citado por Bruno, 2014, p. 19) afirma que esta modalidade educativa “moveu-se de uma relação

mais estreita com a educação participativa, para se remeter à escolaridade flexível (educação participativa limitada)”. Rogers discorre sobre a relevância de considerar a dinâmica e o contínuo existente entre as modalidades de educação, para que o conceito de participação não seja alienado. A proposta de Rogers consiste em analisar o elo contínuo entre as modalidades de educação e na observação dos processos descontextualizados em relação aos processos participativos, sem precedentes e contextualizados. O autor denota, no intermédio dos dois eixos elencados, a existência de um termo médio, ou seja, a presença de um sistema escolar flexível, segundo modelos curriculares “sensíveis ao contexto ou ajustadas a ele, alterados para atender às condições locais, mas ainda reconhecidamente padronizado” (Rogers, 2004, p. 258, citado por Bruno, 2014, p. 20).

De modo prático, o conceito de descontextualização relaciona-se ao fato de estar pouco conectado ao contexto do educando, pois a sua demanda compulsória e a estrutura institucional respeitam aos ditames globais e governamentais, enquanto isso, os processos educativos não formais são direcionados pelas demandas dos sujeitos (educandos), contextualizando os seus anseios, desejos e necessidades em relação ao seu contexto. Isso evoca, mais uma vez, a aprendizagem ao longo da vida, que abarca, inclusive, a aprendizagem informal ou acidental (sem intencionalidade), de forma linear com a aprendizagem dotada de intencionalidade e objetivo, elaboradas de acordo com as demandas dos alunos e suas particularidades. Neste sentido, para Rogers (2004, citado por Bruno, 2014), a educação de adultos ilustra como este processo, por meio da intervenção direta dos seus participantes, garante a valorização das suas habilidades, reconhece-as e empodera os seus detentores, assim como promove autonomia para a vida e para a comunidade na qual se inserem.

A proposta do contínuo entre os processos educativos, explanada por Rogers e sobre a educação do ser na perspectiva contemporânea, Lima et al. (2006) ressalta a importância de analisar não a estrutura dessas modalidades como foco distintivo, mas sim a intencionalidade (nível de participação) e os efeitos (emancipação e bem-estar social) dos processos educativos. Esses aspetos são fundamentais para a reflexão e identificação do contínuo da aprendizagem ao longo da vida. Lima et al. (2006) complementa que se trata de um

continuum educativo que cobre todo o ciclo vital, [onde] integram-se e articulam-se processos formais (cujo protótipo é o ensino dispensado na escola), processos não formais (marcados pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de carácter voluntário, sem preocupações de certificação e pensados ‘à medida’ de públicos e situações singulares) e processos informais (correspondentes a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas ou estruturadas). (p. 4)

Diante da demanda global de modernização e da necessidade de adaptação da sociedade às novas exigências, Freire, com o seu trabalho pedagógico iniciado no Brasil durante os anos da ditadura, e com o pensamento homónimo de Coombs (1968), identifica a exclusão social e a marginalização das pessoas pelos processos educativos formais (Freire, 2018). Nos anos 70, Freire empreendeu o processo de alfabetização de adultos, garantindo validade real ao processo de educação permanente e à emancipação do ser humano como sujeito no mundo, sendo este o seu real produtor e não um mero objeto de produção material, conforme as orientações para o desenvolvimento económico. Nesse contexto, o aspeto social ganha estatuto, assim como a formalização do trabalho do educador social.

No eixo da deflagração promovida pelo relatório de Faure da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1972), o sistema escolar sofre uma crítica global pela sua inadequação ao bem-estar social e ao desenvolvimento pessoal e técnico. A expansão tecnológica requer adequação e recursos especializados, assim como a ampliação dos processos educativos, tornando a escolarização e profissionalização das pessoas uma urgência para a agência global de desenvolvimento. Os processos de educação e formação de adultos, bem como os ensinamentos técnicos profissionalizantes, e o surgimento de entidades não governamentais e de instituições da indústria e do comércio (em crescimento exponencial nos países do Sul Global), reiteram a importância da educação permanente ao longo da vida, que se manifesta de forma informal, não formal ou formal. Esse contínuo educativo é destacado por Lima et al. (2006), que afirma que “no quadro deste movimento de educação permanente, idealmente vocacionado para repensar e reorganizar toda a ação e percursos educativos, do nascimento à morte, ganham visibilidade as distinções entre os diferentes níveis de formalização possível das situações educativas” (p. 4)

Ademais, como refere Ahmed (1983), a importância do contínuo não se limita apenas às modalidades acima expostas, mas à abrangência e inter-relação entre os três setores sociais que compõem a sociedade como espaços comuns de educação, sendo que, este movimento que se insere na governança colaborativa ou participativa, visa promover o desenvolvimento da educação ao longo da vida e o bem-estar social, construindo o ser cidadão no mundo, sem desconsiderar a nulidade do sistema escolar no processo de equidade educativa: "seria imprudente colocar muitas esperanças na educação não-formal" (Ahmed, 1983, p. 38).

Para Ahmed, a equidade educativa deve ser conquistada pela ativação da educação não formal como instrumento de atuação em diversos contextos, corroborando com o sistema formal

de aprendizagem para a inclusão das pessoas marginalizadas por suas diversas vulnerabilidades e condições sociais, geográficas, económicas e culturais. Nesse sentido, a governança partilhada, que valoriza e cria espaço para a integração dos saberes, seria uma ferramenta crucial para a construção da justiça e do empoderamento. Ahmed (1983) propõe que os conhecimentos das pessoas não sejam apenas adaptados ao ensino e aos currículos escolares herméticos, mas que os saberes locais sejam considerados na composição dos programas curriculares, abrangendo assim as necessidades e anseios da comunidade em prol do desenvolvimento social e cultural por meio da educação e formação equitativa.

1.2. Educação e pedagogia de projeto

Acerca das modalidades educativas e sobre o seu contributo para a transformação social com base na valorização dos saberes, exemplifica-se a ferramenta metodológica da pedagogia de projeto (Távora, 2018) como forma prática do trabalho educativo voltado para a promoção da cidadania e empoderamento (por meio da valorização da educação para a cidadania). Essa abordagem pedagógica pode ser aplicada nas modalidades de ensino não formal e inserida em contextos formais e não formais de aprendizagem. A aprendizagem está centralizada no aluno e em suas demandas, traduzindo-se em uma construção colaborativa e reflexiva (tanto prática quanto teórica) entre educandos e educadores em um projeto educativo que abarca os diferentes saberes. Essa metodologia promove o reconhecimento e a valorização das competências socioemocionais e cognitivas, visando à conquista e salvaguarda da autonomia e liberdade por meio do espírito colaborativo e participativo na tomada de ações, seja para enfrentar um desafio, atender a uma necessidade ou realizar um desejo, isto é, segundo uma esfera inclusivamente comportamental de interação.

Na pedagogia de projeto, o processo é considerado mais relevante que o produto final, pois o educando participa ativamente desde a escolha do tema, passando pelo diagnóstico e análise da situação, até a crítica sobre o desenvolvimento do projeto, os alunos exercem sua criticidade, tomam decisões e se responsabilizam pelo planejamento e execução das ações. A finalização do projeto não é o seu fim, ao contrário, a execução (realizada de forma colaborativa com o educador) requer reflexão e avaliação sobre o seu processo de desenvolvimento, alinhando-se ao planejamento e à intencionalidade, desta forma, essa abordagem estimula o pensamento crítico e a liberdade, promovendo o desenvolvimento integral do ser, considerando seus aspectos afetivos, comportamentais e cognitivos.

A pedagogia de projeto também possibilita a integração entre diferentes áreas do conhecimento, viabilizando a heterogeneidade das experiências e a pluralidade de saberes. Essa inter-relação é direcionada para o desdobramento de um desafio baseado na realidade e que seja relevante para os educandos. Ao abordar a educação a partir do processo experiencial do formando, é possível observar e sentir o desenvolvimento real das habilidades (técnicas e sociais), promovendo a percepção de liberdade, autonomia e participação, no mais, esse empoderamento não se limita a um dado tempo e espaço; trata-se de um projeto dinâmico a ser replicado ao longo da vida, reconhecendo a particularidade reflexiva de cada caso e instância por meio da utilização de competências adquiridas, reconhecidas e dinamizadas ao longo do tempo. Além dessas características, o trabalho cooperativo e em equipe valoriza as diferenças, a comunicação, a negociação, a solidariedade e o desenvolvimento da empatia em um espaço de participação que gera movimentos contínuos de autoformação e heteroformação, assim como a constituição da identidade, autoestima e competências por meio da relação com o outro.

Como explanam Castro e Ricardo (1993), a pedagogia de projeto é essencialmente um processo de comunicação que se realiza por meio do diálogo e da compreensão, sendo fundamentada na escuta ativa e na expressão entre os participantes, pois trata-se de um trabalho em grupo planejado em diversas fases (diagnóstico, ação e reavaliação), o que torna o contexto envolvido fundamental e deve ser considerado sob vários prismas: afetivo (aceitação, empatia, motivação), cognitivo (desenvolvimento de conhecimentos e criação de debates reflexivos mediante os saberes), social (responsabilidade compartilhada pelo grupo, mas coorientada pelo educador) e físico (considerando aspectos geográficos e arquitetônicos, além da promoção de espaços reais e virtuais para interação e debates).

O trabalho em projeto é, portanto, um método de envolvimento coletivo planejado em conjunto, onde a participação de cada membro do grupo é crucial. Juntos, de forma colaborativa, os participantes pensam sobre o diagnóstico, a reflexão e a ação, considerando os recursos existentes (tanto dos educandos quanto dos educadores) e a liberdade (autonomia e emancipação) em relação a um desafio ou problema relevante para o grupo. Isso ocorre por meio da mobilização de competências sociais, afetivas, cognitivas e comportamentais.

Esse processo metodológico, essencialmente grupal e focado em um determinado contexto social, não apenas permite e valoriza os conhecimentos existentes, mas também possibilita novas aprendizagens e a conscientização sobre si e sobre o mundo. O desafio ou problema a ser solucionado (escolhido com intencionalidade) abrange, além da pluralidade de experiências envolvidas em sua possível solução, a participação ativa em um contexto local, regional e/ou global. O desejo de saber e desenvolver uma certa aprendizagem é, por si só, um desafio a ser enfrentado por meio do trabalho de projeto, que se fundamenta na valorização das “curiosidades, conhecimentos e desejos dos educandos”. A reflexão sobre o processo de

execução do trabalho de projeto permite visualizar a importância da comunicação e da atitude relacional entre educandos e educadores, diluindo a hierarquia do saber e anulando o argumento de autoridade nesta metodologia pedagógica.

O trabalho de projeto, por meio da sua abordagem crítica e reflexiva, realizada de forma justaposta entre teoria e prática (integrando ambas), resulta em um processo emancipatório e de transformação social por meio da participação cidadã, portanto, isso ocorre à medida que se cria uma capacidade de intervenção no mundo, conforme a solução dada pelo grupo a um problema. Nesse sentido, a metodologia do trabalho de projeto considera que a educação é, por si só, a vida, e não uma preparação para ela. A experiência dos alunos em relação à escola como uma “vida adiada” é, sem dúvida, um de nossos piores adversários (Castro & Ricardo, 2003, p. 15).

Hernández e Ventura (1998) consideram a aprendizagem como um caleidoscópio que inter-relaciona as mais diversas formas de saber, conforme a demanda, anseios e necessidades dos educandos, sendo assim, os conhecimentos são baseados na experiência dos participantes e a pedagogia de projeto se torna um recurso para dinamizar a realidade em relação ao real. Dewey (1979), embora não use o termo "pedagogia de projeto", incentiva essa abordagem ao identificar a educação como válida para a vida, considerando a experiência do educando e promovendo uma pedagogia crítica, reflexiva, ativa e prática, semelhante àquela vislumbrada na pedagogia de projeto e na modalidade de educação não formal.

Bem como Dewey, no início do século XX, Kilpatrick (1918) referiu que o trabalho educativo deveria se basear nas demandas individuais dos alunos, permitindo que conhecimentos e habilidades, tanto ativos quanto potenciais, sejam integrados conforme o contexto de vida dos envolvidos, dessa forma, a aplicação prática da teoria do projeto e o trabalho em grupo, fundamentados em contextos e demandas reais, evidenciam a relevância da participação e da

liberdade no processo de aprendizagem ativa, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais, afetivas e sociais.

A pedagogia de projetos utiliza-se da educação não formal e coloca o aluno como sujeito, e não como mero objeto, no processo de aprendizagem, sendo essencial o conceito de participação e colaboração, a partir da valorização e da relação entre as diferenças e a heterogeneidade dos integrantes e saberes, com foco em um tema socialmente relevante e uma visão crítica para a mudança, estabelece uma base sólida para uma pedagogia que se desenvolve na vida e ao longo dela, pois trata-se de um projeto com começo, meio e fim (Távora, 2018).

Com foco nos anseios e demandas que emergem dos alunos a partir de sua realidade, o trabalho de projeto, por meio da metodologia não formal, referencia-se na educação como aprendizagem contínua, ou seja, essa abordagem fomenta inexoravelmente a cidadania ativa dos participantes, elucidando um movimento democrático de aprendizagem dotada de sentido, baseada em suas competências práticas e sociais, integrativa tanto com o meio quanto entre educadores e educandos (Hernández & Ventura, 1998), nessa situação, não há ensino-aprendizagem pautado na hierarquia da autoridade do saber e do educador, mas sim um processo contínuo e dialógico de aprendizado.

Como é característico da educação não formal, a pedagogia de projetos abre caminhos e viabiliza a autonomia, mesmo em crianças, ao proporcionar um campo de ação para o autodirecionamento dos participantes da aprendizagem, logo, os questionamentos que surgem do educando motivam a intervenção do saber, mobilizando recursos para a aprendizagem conforme sua autonomia e validando experiências prévias. Isso resulta em uma resolução prática e crítica de desafios, problemas e questionamentos que se integram em sua vida e na vida comunitária, dessa forma, a criança adquire, assim como o adulto, o estatuto pedagógico de ser dotado de

competências e autonomia, ou seja, liberdade para ser e estar na sociedade como cidadão (sujeito), e não como mero objeto.

O autodirecionamento sugerido pela dialogicidade entre vivências e a autonomia no processo de aprendizagem, por meio da participação ativa nesse mesmo processo, tem efeitos significativos na promoção do empoderamento e na consolidação de aprendizagens que, além de promover o reconhecimento, engendram o desenvolvimento de habilidades sociais e práticas ao longo da vida. Isso constitui a gênese da promoção da participação na e pela educação. Sob essa perspectiva, semelhante ao que propõe a pedagogia de projetos (Castro & Ricardo, 2003), o pensamento e a prática de Paulo Freire (2009; 2018) endossam, como demonstrado de forma elucidativa em seu método de alfabetização e na quebra dos paradigmas da aprendizagem tecnocrata, que a educação libertadora carrega em si os movimentos de conscientização para a emancipação, promovendo a participação ativa e a autonomia dos alunos na sociedade, com fins voltados para sua transformação.

1.2.1. A pedagogia dos afetos

Um dos aspectos fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida é a dimensão afetiva, que complementa os espaços formais, não formais e informais de aprendizagem, bem como as relações interculturais e intergeracionais. As competências emocionais influenciam diretamente os processos cognitivos. Como refere Freitas-Magalhães (2007, p. 55, citado por Oliveira, 2021, p. 21), "as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais", deste modo, afetos, emoções e valores estão intrinsecamente ligados aos aspectos educativos do saber ser, saber fazer e do próprio saber, transcendendo a esfera formal do ensino escolar.

A pedagogia dialógica de Paulo Freire (1999) evidencia que a empatia entre educador e educando é condição essencial para a aprendizagem significativa baseada nas vivências e emoções, onde razão e emoção se tornam indissociáveis no processo da práxis.

Complementarmente, Vygotsky (1991), na sua abordagem sociointeracionista, confirma a importância das emoções durante o desenvolvimento do conhecimento proximal e distal, sendo a relação afetiva entre educando e educador determinante para o sucesso das aprendizagens. Esta relação promove autoestima e autonomia, revelando como os elementos afetivos se relacionam com a aprendizagem científica.

Immordino-Yang e Damásio (2007) destacam o papel positivo das emoções nas ações participativas, na imaginação e na memória, reforçando que o sistema límbico, para além de ser o centro das emoções, tem função ativa na motivação e, conseqüentemente, na memória, confirmando a dimensão afetiva e social do conhecimento. Os pensamentos e emoções interagem mutuamente, tornando-se fundamental para a educação desenvolver competências emocionais e cognitivas que permitam o autoconhecimento e a compreensão do outro.

Wallon (citado por Mrech, 2010) reforça que o ser humano é essencialmente emocional, alinhando esta ideia com a concepção aristotélica do ser humano como ser político e social, para Wallon, os desenvolvimentos cognitivo, motor e afetivo estão interrelacionados, por isso, nesta perspectiva, as escolas devem promover competências emocionais e sociais, facilitando a aprendizagem ao longo da vida e a resolução de problemas como a desigualdade, exclusão social, conflitos e crises ambientais.

A aprendizagem holística deve focar no autoconhecimento e na compreensão plural da vida, equilibrando o emocional e o racional, o que permitiria superar a valorização exclusiva do sistema formal de ensino e direcionar-se para uma educação inter-relacional, promotora da

autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) e da empatia orientada para o bem comum. Goleman (2012), sobre a primazia dos conhecimentos técnicos em detrimento das aptidões emocionais, afirma que

esse é o problema: a inteligência acadêmica não oferece praticamente nenhum preparo para o torvelinho — ou para a oportunidade — que ocorre na vida. Apesar de um alto QI não ser nenhuma garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, nossas escolas e nossa cultura privilegiam a aptidão no nível acadêmico, ignorando a inteligência emocional, um conjunto de traços — alguns chamariam de caráter — que também exerce um papel importante em nosso destino pessoal. A vida emocional é um campo com o qual se pode lidar, certamente como matemática ou leitura, com maior ou menor habilidade, e exige seu conjunto especial de aptidões. E a medida dessas aptidões numa pessoa é decisiva para compreender por que uma prospera na vida, enquanto outra, de igual nível intelectual, entra num beco sem saída: a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto”. (p. 86)

De acordo com Dantas (2019^a, citado por Lopes, 2020, p. 17), a afetividade é a chave para o desenvolvimento inicial e contínuo do ser humano, criando uma relação intrínseca com a cognição, que intermedeia o ser com a realidade. Lopes (2020) acrescenta que “a afetividade é dependente de conquistas realizadas através da inteligência, e vice-versa, para percorrer transformações sucessivas” (p. 18), o que permite, ao longo da vida, a formação de uma complexidade de afetos, emoções e sentimentos que são expressos pelo corpo e que se relacionam com os processos cognitivos, por isso, esta composição do desenvolvimento possibilita percepções de gosto ou desgosto perante uma situação, ou mesmo indiferença, algo que

pode ocorrer em qualquer aprendizagem formal, como a de conceitos matemáticos. Conforme indicam Rodrigues, Teixeira e Gomes (1989, p. 15, citados por Lopes, 2020), a afetividade “permite apercebermo-nos da tonalidade agradável ou desagradável dos diversos fenômenos psíquicos” (p.18).

Sobre a importância da afetividade no desenvolvimento humano, Wallon (citado por Mrech, 2010) atribui ao meio externo (meio social) e interno (*self*) uma interferência direta e recíproca nas dinâmicas dos afetos e suas expressões, conforme os estímulos suscitados pelo meio, ou seja, a afetividade é uma condição para o desenvolvimento do ser e é relacional.

O relatório da UNESCO de 1996, redigido por Jacques Delors, *Um tesouro a descobrir, traz à luz as desigualdades advindas da globalização, orientando criticamente* sobre a importância de se olhar para os aspectos sociais e afetivos, e não apenas científicos, da sociedade, de modo a realizar um exercício de autocrítica e autoconhecimento. O relatório evoca a relevância das competências emocionais e sociais no processo de combate à injustiça social, com o objetivo final de alcançar a paz, que, segundo o documento, é possível através da participação cidadã e democrática de crianças e adultos na sociedade.

De acordo com Delors (1996), a UNESCO acredita numa educação criativa voltada para uma sociedade educativa que não se dissocia do aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser. Por isso, a Comissão luta pela equidade e qualidade dos processos de aprendizagem na educação básica e obrigatória, valorizando a educação em sociedade e esta (educação em sociedade) deve ser vinculada à educação formal em alguma medida

os saberes básicos desempenham, neste caso, seu verdadeiro papel: ler, escrever e contar.

A combinação do ensino clássico com as abordagens exteriores à escola permite que a criança tenha acesso às três dimensões da educação: ética e cultural, científica e

tecnológica, além de econômica e social. Em outras palavras, a educação é, também, uma experiência social, mediante a qual a criança descobre-se a si mesma, desenvolve as relações com os outros, adquire as bases do conhecimento e do *savoir-faire*. Essa experiência deve iniciar-se antes da idade da escolaridade obrigatória, sob formas diferentes, conforme as circunstâncias, além de implicar a família e a comunidade de base. (UNESCO, 1996, P. 16)

Para Catarina Tomás (2022), o conhecimento dos direitos das crianças, em conjunto com políticas públicas integrativas eficazes (que envolvam a vida privada e social da criança), nas quais as crianças sejam o foco das medidas ao mesmo tempo em que são consideradas sujeitos de direito (com voz e vez no desenho das políticas), são vias para a garantia das dimensões dos direitos das crianças e para os cuidados alternativos voltados para uma vivência equitativa e justa.

O vigor dos direitos das crianças é um dos indicadores do ponto de situação e desenvolvimento das esferas políticas, sociais e educativas de uma sociedade (Tomás, 2022), esses direitos são visualizados pela participação democrática e efetiva, no entanto, há uma marginalização das crianças na sociedade, mesmo sendo parte integrante dela, portanto, faz-se necessária uma “democratização da democracia” para que a participação das crianças seja efetiva e para que a concepção de infância passe por uma quebra de paradigma, ocupando um novo status participativo na sociedade. Isso outorga às crianças o direito a uma infância inclusiva e integrativa como parte social, declinando o campo de objetos para se encaixar no real espaço como sujeitos.

Para Tomás (2022), a transformação do papel da criança na sociedade começa com uma reflexão crítica e contextualizada acerca dos conceitos e percepções que temos sobre as crianças e

a infância (este como construção social), por isso, esse ponto situacional interfere diretamente na forma como os adultos consideram as crianças em suas práticas sociais e políticas, tanto na esfera pública quanto na privada, perpetuando o conceito etimológico de "afonia", que advém da palavra "infância". Nesse sentido, a infantilidade, que carrega um caráter pejorativo ao associar a criança a um ser imaturo, ingênuo e sem direito a voz e vez, influencia na inanição e subjugação das crianças às ações da sociedade, anulando sua representatividade, anseios, desejos e necessidades, deste modo, a ação dialógica e colaborativa, quando não exercida entre crianças e seus pares, ou entre crianças e adultos, restringe, do ponto de vista pedagógico, político, social e científico, a participação legítima, pois ela não emerge desde os primeiros graus da escada da participação infantil (Hart, 1992) e cidadã (Arnstein, 1969), que ainda se encontram carregados de processos de manipulação e paternalismo.

Assim como Delors (1996), Tomás (2022) defende o exercício da participação das crianças em todas as esferas da vida, pública (comunidade e escolar) e privada (eixo familiar), sem que seja necessária a concessão de poder e reconhecimento condicionado por parte dos adultos, logo, o diálogo seria fundamental para que os adultos e profissionais não pressuponham o que as crianças querem e precisam, silenciando sua participação. Como refere Tomás (2022), as crianças "estão", mas não "são", sendo assim, o cerne da questão está no fato de que, enquanto objetos da sociedade, as crianças não participam, não se responsabilizam, não pertencem e não fazem parte dela como cidadãos fazendo com que as suas ações, emoções e afetos sejam silenciadas

Conforme alerta Tomás (2022), há um paradoxo entre a realização da participação e as condições sociais oferecidas atualmente para que a participação aconteça, por isso, devemos, enquanto sociedade, não apenas analisar as condições para a participação, mas também perceber

as suas implicações. As crianças têm o direito de participar ou não, conforme suas escolhas, por isso, o processo de participação deve ser democrático, colaborativo e com uma horizontalidade de poder entre adultos e crianças, ocorrendo num espaço e tempo contextualizados para que as diversas formas de expressão sejam exercidas.

Nesse sentido, a expressão artística, desenvolvida no projeto "Um Direito a (Des)envolver" (Távora, 2018), é um recurso que pluraliza a linguagem dialógica, além de seu aspecto discursivo (como ocorre nas assembleias), utilizando a educação pela arte. Esse meio seria um dos instrumentos para suscitar e legitimar a participação ativa e capaz das crianças em sociedade.

A CDC (1989; 2024) surge como um recurso legal, revolucionário e vinculativo para a quebra desse paradigma "adultocêntrico" (Tomás, 2022), que restringe a criança à sua afonia, tratando-a como um ser que "ainda não é", mas que está à espera de se tornar adulto. Esse movimento legal, além de conectar os processos educativos ao desenvolvimento, sobrevivência, proteção e participação das crianças, reitera a educação como recurso fundamental de interação consigo e com o mundo.

A educação (informal, não formal e formal) é vista como ferramenta crítica e teórica que se desenvolve ao longo da vida, combatendo a ideia de que ela existe apenas para o futuro, pois a criança é cidadã ativa no presente, e a participação cidadã e ativa é um recurso integrador de seu (des)envolvimento contínuo e de aprendizagem ao longo da vida, tanto na esfera pública quanto na privada.

Tomás (2022) enfatiza que, para haver participação genuína, é necessário expor-se a riscos, pois a proteção desmedida das crianças acaba por inibir seu direito à participação, contudo, é nesta linha que as teorias participativas e suas metodologias são recursos para a

efetivação dessa participação, respeitando o tempo, o espaço, os recursos materiais e a motivação, dentro de um contexto que impeça a manipulação, o paternalismo protetor e o tokenismo, que recriam simulacros de pseudoparticipação infantil.

Para resistir e revolucionar esse cenário, há a necessidade de um movimento não autônomo e instantâneo, mas instigado pela criação de recursos e espaços que consolidem uma redistribuição colaborativa de poder participativo, no mais, esse processo deve ser instigado pela ação e motivação, resultando num processo emancipatório e livre para o exercício da participação cidadã. Deve-se, portanto, democratizar a democracia do saber criando espaços e métodos participativos que considerem os contextos de vida social, político, cultural, afetivo e económico, de acordo com o seu tempo.

1.3. Educação e cidadania

Conforme observado na perspectiva de diversos pensadores e críticos dos processos de educação e justiça social, a educação não formal e informal se destacam como modalidades de aprendizagem relevantes em distintos contextos, inclusive nos espaços formais para que o direito à igualdade e à diferença sejam garantidos, possibilitando, pelo exercício crítico e reflexivo a práxis social pelo enraizamento e integração do cidadão em sociedade pelo direito à sua vez e poder de voz. Deste modo, as ações de participação que garantem uma cidadania ativa são prerrogativas comuns para o empoderamento e fomento da liberdade individual, bem como para a integração social das comunidades.

Diante do exposto, a educação não formal surge como um elemento relevante para o desenvolvimento da Educação e Cidadania Global, promovendo o bem-estar global por meio da luta contra a desigualdade e pela conquista de uma cidadania ativa, portanto, essa cidadania deve considerar a reflexão crítica sobre os direitos humanos e os desafios globais, permitindo que a

empatia e a solidariedade permeiem a crítica aos contextos de exclusão e injustiça, incluindo questões ambientais, geográficas e culturais. A educação integral e a participação ativa atuam como motores para que os indivíduos se tornem seres livres e responsáveis na transformação social, contribuindo para a redução das injustiças e marginalizações.

A orientação para o desenvolvimento da Educação e Cidadania Global se fundamenta na metodologia da educação não formal, ainda que sua atuação possa ocorrer em espaços formais de aprendizagem, sendo que ambas as modalidades estão inexoravelmente atreladas por suas características de intervenção crítica e colaborativa, integrando saberes, fazeres e modos de ser diversos em diferentes contextos. Assim, o conteúdo e a forma de ação são construções dinâmicas e colaborativas que atendem às demandas lançadas pelos próprios cidadãos em um dado contexto.

Para reconhecer a intersecção entre a modalidade da educação não formal e a prática da Educação para o Desenvolvimento da Cidadania Global (EDCG), são identificados os seguintes pressupostos pela Plataforma portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento (ONGD): "orientação para a transformação social digna, justa e sustentável; a centralidade de processos reflexivos que promovem o pensamento crítico e a tomada de decisão informada; e a natureza processual e co-construída entre quem promove e quem participa na EDCG" (Coelho et al, 2023, p. 28).

Pela orientação citada, as questões locais, refletidas a partir de uma perspectiva e parâmetro global, dotariam os participantes de um pensamento crítico e plural, de acordo com suas vivências particulares, o que os capacitaria para a intervenção cidadã e a mobilização na criação de políticas para a transformação da realidade. Para diferentes faixas etárias, os participantes seriam incentivados a se envolver de maneira que a educação formal introduzisse,

por meio de linguagens criativas e pedagógicas, os mais diversos modos de interação, neste sentido, a dialogicidade promoveria um espaço integrativo de partilha de ideias e experiências, em vez de forçar as pessoas e suas ideias a se encaixarem nos desafios e demandas externas de agendas políticas centralizadas, como ocorre na abordagem curricular do sistema escolar, que exige adaptação em vez de diálogo e interação.

Como prática reflexiva do Desenvolvimento da Educação e Cidadania Global, a intenção é que as pessoas, como cidadãs, participem das decisões e ações, o que implicaria em escolher os objetivos e desafios para o desenvolvimento da educação sob uma perspectiva de cidadania ativa e participativa, deste modo, não apenas a educação não formal se revela relevante na tomada de ação, mas as singularidades percebidas na aprendizagem informal denotam um campo experiencial para a cidadania e transformação. Além disso, a educação formal requer recursos não formais e informais para abordar suas urgências, alterando a lógica de desigualdade advinda de sistemas não democráticos de ensino que excluem a participação de seus integrantes no processo de constituição e criação do sistema escolar (Coelho et al, 2023).

Segundo a UNESCO, a consolidação do Desenvolvimento da Educação e Cidadania Global deve estar atrelada a uma cultura democrática da educação, dinamizada por meio de uma governança compartilhada e da valorização dos saberes, conseqüentemente, a consideração da trilogia das modalidades educativas deve ser vista como instrumento para o fim maior: a democratização da educação e a participação cidadã, que decorrem de forma ativa e integrativa da experiência humana em sociedade, valorizando as interculturalidades e competências. A Educação para a Paz e os Direitos Humanos é desenvolvida por um programa mundial tutelado

pela UNESCO (Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos⁴) e se aplica nas diversas esferas sociais, valorizando as distintas modalidades educativas (Organização das Nações Unidas [ONU], 2004a).

De acordo com o site da UNESCO (2024), Portugal possui uma Rede de Escolas Associadas que conta atualmente com 95 instituições, informa-se que essas escolas têm desenvolvido projetos em diversas áreas temáticas, como a preservação do patrimônio cultural subaquático, a proteção dos recursos naturais e a importância do diálogo intercultural para erradicar a discriminação e a violência, promovendo a cidadania.

A UNESCO, na concepção do documento *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (2015), destaca que a Educação para a Cidadania Global envolve diversas metodologias e referências de suporte sobre educação em áreas como direitos humanos, paz e desenvolvimento sustentável. Este processo se desdobra na aprendizagem ao longo da vida e, para tal, conforme relatado no documento *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century* (2014), é necessário considerar “intervenções curriculares e

⁴ Criado em 2004, com base nas reflexões sobre a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (1995-2004), o Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos foi instituído pela Resolução 59/113 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 2004. Este programa é coordenado globalmente pelo Alto Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos, que fornece orientação e supervisão mundial. O objetivo do programa é promover os direitos humanos tanto local quanto globalmente, considerando suas inter-relações, com desenvolvimento planejado em quatro fases práticas. A primeira fase, de 2005 a 2009, concentrou-se na educação em sistemas escolares. Na segunda fase, de 2010 a 2014, foram incluídos o ensino superior e a formação de educadores, militares, funcionários públicos e trabalhadores da legislação em direitos humanos. Entre 2015 e 2019, a terceira fase envolveu profissionais dos meios de comunicação, com ênfase na sensibilização e treinamento sobre os direitos humanos. Finalmente, a fase atual, de 2020 a 2024, está centrada no empoderamento dos jovens, destacando a educação em direitos humanos e o desenvolvimento sustentável. Essa fase dá especial atenção à igualdade, não discriminação, inclusão e respeito à diversidade, visando à construção de sociedades inclusivas e pacíficas conforme publicita a Organização das Nações Unidas (Organização das Nações Unidas [ONU], 2004b).

extracurriculares”. Assim, as educações formais, informais e não formais se configuram como motores desse movimento.

O movimento em prol da Educação para a Cidadania Global (ECG) se fundamenta em três dimensões da aprendizagem, nomeadamente a dimensão cognitiva, que abrange a análise crítica das questões globais. A dimensão socioemocional, que promove o respeito às diferenças e a empatia, por fim, apresenta-se a dimensão comportamental, que enfatiza a responsabilidade e a ação diante dos desafios globais (UNESCO, 2022), por isso, essa ação cidadã reflete e age com empatia em relação a questões interconectadas, abrangendo aspetos políticos, econômicos, sociais e culturais em níveis local, nacional e global

1.3.1. Educação, cidadania e participação

À luz da transformação social decorrente da promoção da cidadania, que se desenvolve ao gerar a construção de diversas competências por meio de uma dinâmica de aprendizagem embasada na trilogia das modalidades de aprendizagem, surge a educação como um processo centrado no ser para sua participação ativa na vida social e política. Isso se dá pela compreensão de seus direitos e responsabilidades como cidadãos no mundo.

Sob essa ótica, Gohn (2006) destaca, de forma prática, a relevância da educação não formal como modalidade promotora da consciência de si e do ser no mundo (consciência cívica). Gohn explora a importância dessa educação para fortalecer movimentos sociais que integram seres humanos dotados de ação reflexiva (cidadãos críticos) e de ações vivenciais diretamente envolvidas com a prática social para a transformação e assim compõe-se o elo entre ação e prática, aprendizagem e experiência ao longo da vida, sempre com um referencial de sentido (questões imanentes ao ser) e engajados na promoção de experiências que vinculem aprendizado e ação social, desenvolvendo o panorama da cidadania ativa.

No âmbito da educação não formal e seu poder mobilizador para a criação de espaços para a cidadania, Gohn (2006) enuncia que

a educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori; eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. (...) Ela prepara os cidadãos e educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (2006, p. 1)

Assim como Gohn (2006) considera a educação não formal um recurso para o fomento das competências práticas e sociais, visando à promoção da mobilização social, Gadotti (2012) destaca a participação comunitária para a capacitação de seus integrantes deste modo, esse movimento possibilita, por meio da ação da educação popular, a quebra de paradigmas e alienações, promovendo a emancipação do ser por meio da força de ação do indivíduo, a partir das questões suscitadas por sua própria comunidade. Esse movimento reforça as teorias de libertação e a pedagogia dialética, por sua vez dialógica.

Os processos de integração e inter-relação entre diferentes, por meio de sua valorização e não pela discriminação, ativados pela educação não formal, conforme enuncia La Belle (1982), são elementos basilares para a inclusão social e condição para a participação popular das pessoas excluídas do sistema formal de educação, garantindo, assim, a cidadania plena.

Pierre Bourdieu, um dos sociólogos mais influentes do século XX, abordou a educação como um campo de reprodução das desigualdades sociais e culturais. Em suas análises sobre educação e cidadania, Bourdieu (1977) destacou como a escola desempenha um papel crucial na perpetuação das estruturas sociais, ao transmitir e validar certos tipos de conhecimento,

habilidades e valores que beneficiam as classes dominantes. Segundo Bourdieu (1977), a importância da educação no processo de cidadania plena reside, em parte, nos processos de educação não formal, que servem como um meio de envolvimento social e empoderamento cívico. A educação gera instrumentos que permitem aos indivíduos envolverem-se ativamente na esfera pública de maneira participativa, contudo, a educação restrita ao sistema formal pode servir como um meio de reprodução das desigualdades sociais e culturais. Esse modelo educativo perpetua as classes dominantes e seu exclusivo capital cultural, que Bourdieu (1977) identifica como uma forma de violência simbólica, gerando o isomorfismo da desigualdade, similar ao isomorfismo institucional, naturalizado pela sociedade e levando à "normose". Assim, a cidadania desigual existe na medida em que o direito à participação democrática é mediado por uma cultura dominante das elites, reproduzida no sistema escolar.

Portanto, para a promoção de uma participação plena e uma cidadania crítica e ativa, é necessário romper com esse contexto dominante, nesta linha, a educação popular surge como uma alternativa para esse fim, promovendo resistência e transformação reflexiva por meio da ação social e política, engendradas pela educação e cultura, contra a dominação simbólica, estrutural e a reprodução social.

A educação popular, com a sua ação constante e crítica sobre as questões que emergem no contexto comunitário (sejam de nível prático, estrutural ou simbólico) estabelece uma nova dinâmica cultural e social, uma dinâmica que valoriza saberes e práticas voltadas para a cidadania plena e ativa, relacionada à participação política, solidariedade e emancipação, deste modo, evita-se que o capital cultural das classes dominantes perpetue a desigualdade e a violência simbólica, ou se seja, de modo contrário, a luta pela cidadania instaure um capital

cultural alternativo, construído também por uma educação alternativa, como a educação não formal e informal, concentrada na educação popular e comunitária.

A educação não formal pode criar espaços para a prática da democracia e a participação ativa dos cidadãos, especialmente através de metodologias participativas e experimentações em ambientes não escolares, por isso, La Belle (1982) e Bourdieu (1977) reconhecem o potencial transformador da educação não formal para a promoção da criticidade e da participação direta e democrática dos indivíduos, o que gera empoderamento para a atuação cidadã na esfera social, privada e na vida política. Segundo os pensadores citados, esta dinâmica ocorre por meio do processo de responsabilização e da legitimação da participação nas tomadas de decisão da sociedade, desenvolvendo não apenas competências práticas e cognitivas, mas também habilidades cívicas, através da ação popular e inclusão social.

Ao abordar o conceito de cidadania, é fundamental estabelecer um paralelo entre deveres e direitos, entre indivíduo e Estado, e entre participação (política, econômica, social e cultural) e justiça social, neste sentido, desenvolvem-se conceitos sobre as garantias de liberdade (individual, política e social) e dos direitos sociais básicos necessários para a existência humana e a promoção do bem-estar, tanto por dever quanto por direito, como cidadão perante o Estado, e vice-versa, por isso, a participação cidadã nas decisões políticas é essencial para garantir a sua efetividade.

Marshall (1967) discorre sobre cidadania de forma linear, cronológica e evolutiva no tempo e no espaço, associando o desenvolvimento da cidadania aos direitos das classes sociais e do indivíduo (direitos civis, políticos e sociais). Marshall identifica três fases de desenvolvimento: os direitos civis no século XVIII, que envolvem a liberdade individual (como liberdade de expressão e direito à propriedade); os direitos políticos no século XIX, que incluem

o direito de participação na vida política (como o direito ao voto); e, finalmente, os direitos sociais no século XX, que abrangem o direito ao bem-estar (como saúde, educação e segurança social). Marshall (1967) diz que "a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil" (p. 73), pois, quando garantida e reconhecida pelo Estado, assegura o uso dos demais direitos. Sem uma educação libertadora e reflexiva, os indivíduos podem ser incapazes de exercer de forma eficaz os seus direitos civis, políticos ou sociais, devido à alienação. A conscientização é uma condição necessária para o exercício da cidadania, pois esta pressupõe um sentimento de pertencimento e participação nas decisões que afetam a sociedade e o indivíduo.

Os direitos elencados por Marshall (1967) concedem de forma complexa o empoderamento ao ser humano por meio do exercício da sua participação na pólis e pela condição das garantias essenciais ao bem-estar social. A educação, como instrumento social e cultural, é fundamental para possibilitar uma vida digna e participativa em sociedade. Por meio da participação são garantidos os processos de cidadania, promovendo a participação ativa do ser humano na vida social e a escuta atenta das demandas identificadas pela comunidade. Para Marshall (1967), o bem-estar social, e especificamente a educação, é a condição basilar para a existência de uma sociedade democrática, pois possibilita o exercício da ação reflexiva, que é essencial para a plena realização dos direitos civis e políticos.

A educação torna-se um veículo para a promoção da integração social e sua transformação pela equidade, garantindo que todos tenham direito ao bem-estar social e à participação, pois essa inclusão é crucial para o exercício da cidadania ativa e plena, por isso, ressalta-se a relevância do acesso à educação que deve ser garantido, inclusive pelo Estado, para assegurar que todos gozem de igualdade em relação aos direitos descritos e que possam atuar na sociedade, seja em ações individuais ou comunitárias tanto na esfera privada quanto na social.

Para a transformação e garantia do bem-estar social, essa seria uma das formas de combater a desigualdade social e económica perpetuada na sociedade. Sobre este aspeto, a desigualdade de classes é uma questão crítica que Marshall aborda, destacando que, para que a educação seja uma solução para as desigualdades, é fundamental prestar atenção à qualidade do ensino e ao acesso real por meio da inclusão e da igualdade de oportunidades.

Habermas (1981), por sua vez, vê a cidadania sob a perspetiva da democracia deliberativa, condição na qual a cidadania vai além dos direitos e deveres, englobando a participação ativa dos indivíduos na esfera política e pública como ação democrática que constitui o cerne da cidadania plena, por isso, o diálogo, a interação e o discurso racional são condições essenciais para a ação cidadã e para a transformação social. Similarmente a Habermas, Kymlicka (1995, citado por McDonald, 1997) amplia a compreensão da cidadania, indo além dos direitos e deveres tradicionais, pois este pensador introduz o conceito de cidadania multicultural, que valoriza os direitos coletivos das minorias culturais, enfatizando a importância da diversidade cultural como garantidora da equidade entre os diversos grupos multiculturais.

Na mesma linha, Benhabib (2006) desenvolve o conceito de cidadania cosmopolita que, além de considerar a multiculturalidade e a cidadania global, foca no cidadão como um ser que vive e atua no mundo, com direitos e deveres que transcendem fronteiras nacionais suscitando uma abordagem que visa garantir os direitos dos migrantes e das pessoas em diáspora, promovendo uma cidadania verdadeiramente inclusiva e global.

Peter Singer (2004), alinhando-se à perspetiva de Marshall (1967), destaca a importância da cidadania em relação à garantia do bem-estar social, não apenas ao nível individual, mas de forma global. Isto implica uma responsabilidade ética e universal que cada indivíduo possui relativamente ao exercício dos seus deveres no contexto social, perante diversos desafios

(sociais, económicos, geográficos e culturais), denotando uma visão que propõe uma cidadania global que transcende barreiras territoriais e culturais.

Os diversos conceitos de cidadania partilham um objetivo comum: promover a liberdade, a emancipação e a inclusão, além de fomentar uma atuação reflexiva, uma atividade que é desenvolvida por meio da educação. Este complexo de pensamento e abordagem crítica refletem de modo direto sobre a realidade individual, mas é, inexoravelmente, uma reflexão coletiva, ressaltando a importância da responsabilização pelas ações que buscam a transformação social e a existência do ser no mundo e para o mundo.

A educação, sob esta perspectiva, é vista como uma garantia para a cidadania plena, onde a educação não formal se destaca como uma modalidade educativa que pode evocar a equidade frequentemente silenciada pela educação formal. Na educação não formal, a participação é uma condição essencial para a sua eficácia, neste sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada em 1989 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), reconhece a participação como um direito fundamental para a cidadania. Os Artigos 12.º e 13.º da CDC (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2019) afirmam que as crianças têm o direito de serem ouvidas em todas as questões que as afetam, bem como são livres para expressar as suas opiniões e agir sobre a sua realidade, promovendo o bem-estar e a transformação social. A participação nos processos pedagógicos de aprendizagem resulta numa educação emancipadora e libertadora, tanto teórica quanto prática, sobre a ação individual no mundo e a construção do ser, portanto, as noções de autonomia e empoderamento das crianças estão intrinsecamente ligadas ao seu direito de participação na esfera social e privada, reconhecendo-as como sujeitos de direitos.

Enunciando-se do seguinte modo os respetivos artigos:

Artigo 12.º: 1 - Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade. 2 - Para este fim, é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem, seja diretamente, seja através de representante ou de organismo adequado, segundo as modalidades previstas pelas regras de processo da legislação nacional.

Artigo 13.º: 1 - A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança. 2 - O exercício deste direito só pode ser objeto de restrições previstas na lei e que sejam necessárias: a) Ao respeito dos direitos e da reputação de outrem; b) À salvaguarda da segurança nacional, da ordem pública, da saúde ou da moral públicas.

O artigo 12.º da CDC, referido acima, tem caráter de importância perante os demais artigos na medida em que atribui à criança um estatuto jurídico e social ao dotá-la como um sujeito de direito e detentora de autonomia relativamente ao adulto e aos seus pares. Este artigo, em dois pontos elencados, respetivamente, garante à criança a liberdade de expressão e a consideração da relevância da sua opinião sobre os assuntos que lhe tocam e, em segundo ponto, permite que, como sujeito de direito, a criança seja ouvida em todos os processos judiciais e administrativos que a envolvam. Quando melhor se explora o artigo 13.º, pode-se identificar a significância da liberdade de expressão, seja para se expressar e compreender, seja para apreender e possibilitar acesso a novas informações para o exercício da sua livre opinião e cidadania ativa. Neste sentido, a educação e a cultura, como meios de linguagem (plural) e

aprendizagem (sob modalidades diversas), ganham relevância na construção reflexiva e na atuação na vida da criança.

No manual *Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools*, redigido em 2014 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014), além de dissertar acerca dos direitos das crianças sobre a educação, o guia foca no processo de desenvolvimento e garantia da participação das crianças em diversos contextos, como o escolar, para a promoção da cidadania.

Como verificado posteriormente nas mais diversas teorias sobre a educação não formal e participação, este binômio, a participação ativa das crianças na educação não formal, permite que, pelo processo de consciência e reflexão, bem como pelo sentido de pertencimento na sociedade e pela intervenção constante sobre sua realidade, que as crianças sejam sujeitos de seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo competências sociais e técnicas para sua atuação como seres sociais, a partir da ativação da infância, atribuindo-lhes o direito de participação e voz.

Ainda sobre a educação, cidadania e participação, em mais uma produção da UNICEF, Lansdown (2001), fundador e diretor do *Children's Rights Alliance for England*, em sua obra *Promoting children's participation in democratic decision-making*, explora o processo de participação das crianças nas tomadas de decisão sobre si mesmas e sobre sua ação no mundo, de maneira que promova as competências do empoderamento, responsabilidade e desenvolvimento ao longo da vida, resultantes dessa participação para seu desenvolvimento e empoderamento, especificamente para a garantia, pela democracia, do bem-estar social e pessoal

Article 12 is a substantive right, saying that children are entitled to be actors in their own lives and to participate in the decisions that affect them. But, as with adults, democratic

participation is not an end in itself. It is the means through which to achieve justice, influence outcomes and expose abuses of power. In other words, it is also a procedural right enabling children to challenge abuses or neglect of their rights and take action to promote and protect those rights. It enables children to contribute to respect for their best interests. (Lansdown, 2001, p. 2)

Ainda acerca da participação, Lansdown (2001) orienta que as estratégias para a escuta ativa das crianças apenas serão válidas mediante o reconhecimento e interação com os adultos, levando em consideração o estigma que ainda se perpetua sobre a visão de poder que os adultos detêm sobre as crianças, bem como a ideia de autoridade que determina que as crianças são apenas receptoras, e não emissores ou interlocutores ativos de saberes e práticas. Por isso, ele afirma: "*You will need to invest time in working with adults in key positions of power, for example, head teachers, the police, local politicians, to persuade them of the benefits of a more open and democratic relationship with children and young people*" (p. 15).

De modo prático, para garantir a participação das crianças na construção do exercício de uma cidadania plena, Lansdown (2005b) considera três fatores importantes que devem ser trabalhados como parte da estratégia de empoderamento participativo. Um deles é envolver as crianças em processos consultivos e em iniciativas participativas pela ativação da inter-relação com adultos. Outro fator consiste em criar momentos de consulta e intervenção nos quais crianças e adultos trabalhem em conjunto, de forma reflexiva e prática, em prol da melhoria e elaboração de políticas públicas, legislação e outros serviços que toquem diretamente as suas vidas. Por fim, Lansdown (2005b) indica que a terceira chave do processo de participação está em promover a autodefesa, um recurso que, por meio da capacitação reflexiva e prática, permitiria que as crianças atuassem sobre os temas que interferem na sua existência e vivência

social, de modo que possam "identificar e cumprir os seus próprios objetivos e iniciativas", garantindo os seus direitos e inibindo a potencial manipulação dos adultos em prol da condução das suas agendas.

Para evidenciar exemplos da viabilidade da participação como chave para a cidadania ativa, Lansdown (2005a) cita alguns eventos que ilustram a efetividade do processo sugerido (a tríade de estratégias para a participação) em diferentes partes do mundo e sobre diversas questões sociais, culturais, políticas, de saúde, educação, segurança, etc.

Sobre os exemplos de participação e cidadania apresentados por Lansdown (2005a), a *Euronet consultation on discrimination and social exclusion of children*, realizada em Bruxelas, em 2003 mas iniciada em 2002, reuniu crianças e adultos de diferentes nacionalidades, provenientes de cinco países da União Europeia, que criaram, por meio da ação da interculturalidade, um documento com orientações sobre as principais demandas que indicavam quais necessidades careciam de ser atendidas em relação à discriminação e ao sentimento de pertencimento nas ações da sociedade. Nesse processo, o adulto teve o papel de facilitador na elaboração do documento. A Euronet (2002), uma rede europeia para os direitos da criança, viabilizou a criação desse documento, que veio a demonstrar como as crianças se sentiam discriminadas, o impacto nas suas vidas e a necessidade que sentiam de participar nas decisões políticas tanto a nível nacional quanto europeu.

Acerca dos exemplos explorados por Lansdown (2005a), durante o *Children's Parliament* no Zimbábue, a Organização da Unidade Africana (OUA) declarou anualmente o "Dia da Criança Africana", e são eleitas crianças para participar do parlamento infantil, que, junto aos ministros, expõem as questões que lhes são mais caras, sugerindo uma participação e voz diretas

nas ações do governo. Anualmente, a OUA escolhe temas específicos para serem trabalhados pelos parlamentos, sendo então suscitadas as questões correspondentes.

As práticas relatadas carregam em si a ação da participação e a aprendizagem ao longo da vida, ao transformar interesses e preocupações em competências práticas e sociais desdobradas em processo de aprendizagem e formação de cidadãos ativos, desenhando, *in loco* e na prática, a educação sob as suas modalidades informais e não formais de intervenção.

Como meio de conexão entre a cidadania ativa e as modalidades de educação, especialmente informal e não formal, a ativação da participação, como evidencia a CDC, é a chave para a integração das crianças na sociedade de forma ativa, para a salvaguarda dos seus direitos e para a promoção do empoderamento pela relação causal entre os aspetos que interferem na vida quotidiana e futura.

Uma das ferramentas utilizadas para a promoção da participação cidadã, como ação educativa e cultural de viés democrático, é a polissemia da linguagem advinda dos recursos da arte e do brincar, conforme o tema a seguir pretende explicar, um recurso utilizado pela pedagogia de projeto, bem como em contextos formais e informais educativos.

1.4. A arte e o brincar como elementos de participação e promoção da cidadania

Segundo Winnicott (1990, citado por Toledo, 2009), no início há "não-integração", onde não existe distinção entre corpo-psique e nem lugar para o "não-eu" - a unidade é o conjunto ambiente-indivíduo, sem um *self* individual que discrimine entre eu e não-eu. Todo desenvolvimento começa no presente do crescimento da criança. Um meio adequado permite passos espontâneos de crescimento, como no mamar, quando a criança requer um objeto subjetivo aparentemente autocriado.

A introdução de objetos transicionais (brinquedos, comunicação) possibilita a distinção entre si e o externo, concedendo à criança a experiência de separação, sendo que estes objetos, localizados entre o interno e externo, representam as primeiras experiências de posse do não-eu, é aqui que o brincar ocorre num "espaço potencial" entre a realidade interna e o mundo externo. Como afirma Winnicott (1975), "o objeto transicional jamais está sob controle mágico, como o objeto interno, nem tampouco fora de controle, como a mãe real" (p. 24).

Para Winnicott (1975), o brincar é fundamental ao desenvolvimento saudável, sendo um espaço seguro e uma condição primária para o crescimento emocional e psicológico., pois é através do brincar, a criança percebe e constrói o mundo simbolicamente, elaborando sentimentos e emoções.

Além de atividade lúdica, o brincar é espaço experiencial de criação da identidade (*self*) pela alteridade, ativando a transmutação dos sentimentos pela interferência simbólica do objeto da brincadeira, permitindo elaboração lógica da realidade e autodescoberta.

Extrapolando a relação com o externo e com o outro (indivíduo), a pluralidade do brincar permite, além da criatividade e autenticidade, a construção da autonomia na medida em que estabelece a relação consigo mesma, dotando a criança da capacidade de "estar só em presença de alguém", pois o brincar da criança pressupõe o acompanhamento, ainda que de forma não direta, de um adulto, alguém que possa gerar confiança na relação do jogo que é o brincar:

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. E a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança. Para ser digno de confiança, o relacionamento é necessariamente

motivado pelo amor da mãe, ou pelo seu amor-ódio, ou pela sua relação de objeto, não por formações reativas. (Winnicott, 1975, p. 154)

Winnicott (1975) enfatiza que o *self* está centrado no processo criativo presente na estética e nos jogos do brincar, sendo que é na relação entre "o relaxamento em condições de confiança" e a "atividade criativa manifestada na brincadeira" que o *self* se consolida, promovendo autonomia e bem-estar, portanto, o brincar proporciona, desde a infância, segurança através da experiência de "estar só na presença de alguém", desenvolvendo autossuficiência emocional e resiliência.

O brincar transcende a atividade lúdica, funcionando como ferramenta terapêutica e simbólica para a compreensão de si e do mundo através da relação com objetos transicionais seguros, denotando um processo contribui para a formação integral do ser humano, promovendo cidadania e participação social.

Assim como a arte, o brincar baseia-se na relação sujeito-objeto e entre criação-imaginação. Bourdieu (1977) argumenta que a arte constrói identidade e transforma a realidade social, o que constitui o empoderamento que Freire (2009) descreve como transformação crítica da realidade, aumentando a conscientização e alcançando a cidadania ativa.

O brincar emerge como recurso primário para socialização genuína e desenvolvimento humano, sendo reconhecido como direito na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), pois é através da criatividade e imaginação, a criança experimenta diversos papéis, gerando empatia e compreensão social. Winnicott (1975) afirma que "a sociedade é formada, mantida e continuamente reconstruída por indivíduos" (p. 149), que necessitam desenvolvimento seguro através dos jogos e do brincar.

Conforme Nussbaum (2012), arte e brincar são processos de inclusão social e participação ativa. Estas atividades dialógicas ampliam a capacidade de empatia e reflexão sobre justiça social, desenvolvendo "capacidades humanas" para o bem-estar e cidadania responsável. Nussbaum destaca a importância da educação formal e não-formal na democratização cultural, integrando atividades criativas nos currículos escolares para valorizar práticas de cidadania e participação.

Além do desenvolvimento pessoal, a arte e o brincar são fundamentais para promover participação e cidadania, num contexto de formação de sociedade justa e inclusiva, sendo que é através do brincar que a criança interage com diferentes modos de ser, imagina outros papéis e vivencia perspectivas diversas, desenvolvendo senso de pertencimento, criatividade e autonomia reflexiva.

Vygotsky (1991) e Bruner (1976), conforme reflete Moyles (2007), abordam o papel crucial do adulto no desenvolvimento infantil. Para Vygotsky, o adulto auxilia na aprendizagem dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) - a diferença entre o que a criança faz sozinha e o que realiza com ajuda. Bruner (1976, citado por Moyles, 2007, p. 36) utiliza o conceito de "andaime" (*scaffolding*), onde o adulto serve como suporte para elevação das capacidades infantis.

Moyles (2007) sintetiza que "os adultos devem interagir com as crianças na sua ZDP, construindo um andaime para uma tarefa levemente mais complexa, de modo que as crianças sejam capazes de realizá-la naquele momento e, mais tarde, sozinhas" (p. 37), sendo que esta interação ocorre frequentemente através dos jogos e arte.

Moyles (2007) alerta, contudo, que a repetição mecânica (mimese) como recurso educativo frequentemente ignora a individualidade de aprendizagem e a ZDP específica de cada

criança. A participação adulta exige escuta ativa das demandas específicas da criança como sujeito simbólico e dotado de subjetividade.

Semelhante a Winnicott (1975), Moyles enfatiza que o adulto deve criar relação colaborativa com a criança para descoberta de competências, sendo que o real desafio deste processo surge quando o brincar é reduzido a simples ocupação, contradizendo o direito infantil de brincar e a interação criança-adulto, resultando em reprodução mecânica em vez de colaboração para o desenvolvimento.

Moyles (2007) identifica quatro tipos de brincar: funcional, construtivo, sociodramático e regrado. O brincar sociodramático, mais maduro e cooperativo, envolve a participação conjunta e apropriação imaginativa do papel do outro (empatia). O brincar imaginativo desenvolve consciência, reflexão, autonomia, cooperação, comunicação verbal e corporal, persistência, flexibilidade e competências cognitivas, pessoais, sociais, motoras e afetivas.

Conclui-se que é através do brincar e da arte, a criança experimenta diferentes papéis sociais, elaborando competências relacionais e conceitos de moralidade e civismo, sendo neste âmbito que a imaginação funciona como veículo representacional de potenciais realidades e perspectivas do outro, facilitando autoconhecimento e expressão não-discursiva, como evidenciado nos primeiros esboços infantis (garatujas).

Como ponto fulcral da arte e dos jogos no desenvolvimento infantil, Moyles (2007) questiona o nível de participação dos profissionais da educação e adultos no processo de aprendizagem, refletindo se este deve ser "mais dirigido pelo professor ou iniciado pela criança". Para ilustrar este paradigma, Moyles (2007, p. 48) apresenta o modelo dinamarquês, onde as crianças elegem as suas próprias atividades, selecionam materiais e organizam tempo e espaço segundo as suas demandas, com o adulto num papel secundário de facilitador. Em contraste, na

Alemanha, a liberdade de escolha é mais limitada, com o processo educativo orientado por currículos que variam conforme a autonomia de cada Estado.

Podemos concluir que a participação e intervenção do adulto nos processos de aprendizagem corresponde a um prisma dinâmico relacionado com as pluralidades culturais, sociais e políticas de cada sociedade. Moyles (2007) alerta para a necessidade de refletir sobre o direito das crianças ao brincar como instrumento de aprendizagem, reconhecendo que em algumas sociedades, particularmente meninas ou crianças de regiões menos industrializadas, enfrentam maior discriminação neste aspeto. A autora observa que "na maioria das culturas, incluindo a nossa, a maioria dos pais tem dificuldade em aceitar que, durante o brincar, as crianças estão aprendendo muitas habilidades e conceitos" (2007, p. 49). Para muitos adultos, o brincar é apenas uma forma de ocupação, enquanto outros, mesmo participando nas brincadeiras, "têm dificuldade em compreender que o brincar tem um lugar importante no currículo dos primeiros anos" (Moyles, 2007, p. 49).

A participação afetiva do adulto como facilitador da aprendizagem permite que as crianças, conforme Vygotsky (1991) propôs na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), não apenas criem, mas transcendam a simples mimese. A intervenção equilibrada do adulto, atuando como facilitador e canalizador, possibilita a expansão da aprendizagem e competências, similar ao que observamos no desenvolvimento da linguagem falada.

Com o apoio adequado do adulto, que respeita o fluxo criativo da criança, seria possível auxiliá-la a enfrentar "novos dilemas e desafios, encorajando-a e apoiando-a [...]" (Moyles, 2007, p. 108), mas, para que esse apoio funcione efetivamente como um "andaime" (conceito de Bruner), a interação entre criança e adulto, através de um espaço relacional seguro mediado pela arte e pelo brincar, deve estimular a reflexão crítica e prática da criança. Este processo possibilita

à criança questionar a participação dos adultos e dos seus pares, desenvolvendo comunicação, empatia e cooperação durante a formação da sua identidade, pois é através desta autonomia construtiva que será possivelmente gerada uma ação emancipatória proveniente das estratégias criadas pela própria criança conforme suas necessidades, resultando no desenvolvimento de métodos de aprendizagem personalizados que respeitam as características, tempo e espaço de cada indivíduo em suas pluralidades.

1.5. Concepções e teorias sobre participação

Dando sequência à polissemia da linguagem, mas com o objetivo de melhor compreender os paradigmas da participação e sua legitimidade nos processos entre crianças e adultos, o conceito de participação será explorado sob perspectivas teóricas, reflexivas e legais apresentadas por pensadores das ciências sociais, políticas e da pedagogia, bem como pelo poder normativo da CDC (Convenção sobre os Direitos da Criança). Estas abordagens correlacionam, mesmo diante da polissemia do termo, a participação com algum nível de manifestação democrática e de cidadania.

Com amplo apelo entre as ciências sociais e políticas, e com a contribuição da pedagogia, o conceito de participação incentiva a elaboração de diversas teorias, evidenciando o seu escopo plural e as suas variadas interpretações conforme os distintos contextos e propósitos.

Arnstein (1969), no seu artigo "Uma escada sobre a participação cidadã", define a participação como "o meio pelo qual os sem-nada podem promover reformas sociais significativas que lhes permitam compartilhar dos benefícios da sociedade envolvente" (p. 1). Na perspectiva de Arnstein, a participação é vista como um instrumento para a conquista de objetivos que visem benefícios através da intervenção positiva e cidadã em programas, projetos e ações políticas, possibilitando a melhoria social e a promoção do bem-estar. No referido artigo,

Arnstein (1969) apresenta críticas à participação em alguns programas estatais, como o Programa de Renovação Urbana, o Programa de Combate à Pobreza e o Programa de Cidades-Modelo.

Para ilustrar o desenvolvimento da participação na sociedade, Arnstein (1969) propõe uma "escada da participação cidadã" composta por 8 degraus, onde cada um corresponde ao nível de poder do cidadão na determinação dos resultados das ações políticas. Partindo do nível inferior ao superior, cada degrau representa um grau progressivo de envolvimento da comunidade, com a ascensão sequencial a corresponder a níveis crescentes de poder atribuído aos cidadãos nos processos de tomada de decisão.

O desenho da escada da participação é simples, mas abarca uma complexidade que reverbera uma relevante discussão sobre o conceito de participação frente à pluralidade que carrega, não apenas em sua semântica, mas em sua prática social e real, sendo assim, Arnstein (1969), diz que

obviamente, a escada com oito degraus constitui uma simplificação, mas ela ajuda a ilustrar a questão que tem passado despercebida: que existem graus bastante diferentes de participação cidadã. Conhecer esta graduação possibilita cortar os exageros retóricos e entender tanto a crescente demanda por participação por parte dos sem-nada, como o leque completo de respostas confusas por parte dos poderosos. (p. 3)

8	Controle cidadão	Níveis de poder cidadão
7	Delegação de Poder	
6	Parceria	
5	Pacificação	Níveis de concessão mínima de poder
4	Consulta	
3	Informação	
2	Terapia	
1	Manipulação	Não-participação

Figura 1 - Oito degraus da escada da participação cidadã de Arnstein

Fonte: Arnstein, S. R. (1969). Escada da participação cidadã

Perante a observação da escada da participação, podemos verificar que a cidadania ativa e plena apenas ocorre na superação e distanciamento dos processos onde não existe, num primeiro patamar, a participação, como nos movimentos de manipulação (que usam o conceito de participação cidadã e a persuasão para alcançar interesses que não visam o bem-estar do cidadão nem estão de acordo com suas demandas) e a compreensão terapêutica (que indica ao cidadão o que fazer e como fazer). A participação não é plenamente verificada nas ações informativas (informando os cidadãos sobre seus direitos), consultivas (por pesquisas de opinião, por exemplo) e de apaziguamento (pacificação por meio da atribuição mínima de poder ao cidadão por representatividade). Esse segundo patamar atribui ao cidadão um relativo domínio do poder participativo, porém limitado e condicionado.

Ao alcançar o nível de parceria (cooperação em governanças partilhadas), chegamos ao terceiro patamar, que, conseqüentemente, eleva o cidadão à delegação genuína de poder (com controle majoritário da população nas decisões que a afetam). Por fim, conquista-se o poder que

está legitimamente sob domínio do cidadão, que conduz e gere as decisões de forma plena. A participação é instituída como um processo resultante da dinâmica emancipatória do ser e de sua liberdade. A autonomia nos processos de decisão social é elaborada por meio de uma cooperação comunitária, formada pela ação responsável do cidadão. Esse cidadão, detentor do poder delegado, deve estar atento às demandas da sociedade, sendo indispensável a parceria (entre cidadãos e tomadores de decisão) e o diálogo entre todos os promotores do bem-estar social, para que, assim, o processo de participação não seja “vazio e frustrante para os grupos desprovidos de poder”.

Durante o processo de ascensão em direção ao alcance da participação genuína, alguns desafios serão enfrentados, tanto do lado dos detentores de poder quanto do lado dos "sem-nada", com barreiras que,

do lado dos poderosos, incluem racismo, paternalismo e resistência à distribuição do poder. Do lado dos sem-nada, incluem a inadequação da infraestrutura política e socioeconômica das comunidades pobres, o limitado acesso à educação e informação, além das dificuldades em organizar um grupo comunitário representativo e legitimado face às desavenças pessoais, a alienação e a desconfiança mútua. (Arnstein, 1969, p. 4)

Ainda sobre a barreira, a participação desenhada como um “vazio e frustrante para os grupos desprovidos de poder” pode ser combatida pela educação crítica (formal, não formal e informal), comunitária e participativa, que possibilita recursos para o desenvolvimento de competências que potencializam a ação reflexiva na sociedade e a ação cidadã. Isso corrobora para a interação e influência nos programas e resultados da comunidade, sistematizando, por fim, uma cidadania democrática e plena. Aqueles que são identificados na sociedade como "sem-nada" perpetuam essa condição (quer pela ação dos poderosos, quer pela falta de acesso aos

meios de emancipação) por meio da precariedade econômica, social e política instalada nas comunidades vulneráveis, pela escassez de educação e informação direcionada. Isso limita a reflexão sobre seu ser no mundo e sobre o mundo, não gerando espaços para a construção da autonomia e autodeterminação, aspectos inexoráveis para a emancipação e para a Participação Comunitária voltada para a práxis, como vislumbra Freire (1979). Conforme elucida Arnstein (1969), a participação genuína é conquistada quando os cidadãos têm poder para influenciar as decisões que os afetam diretamente.

No âmbito da educação, para ilustrar o alcance do último degrau da escada da participação, no qual o cidadão tem o poder, Arnstein (1969) diz que esse tipo de participação se conquista à medida que

crecem as demandas pelo controle das escolas pela comunidade, o maior controle pelas comunidades negras e o controle popular sobre os bairros. Mesmo que ninguém no país tenha controle absoluto, é muito importante não confundir a retórica com as intenções. A população está simplesmente querendo um certo grau de poder (ou controle) que garanta que os moradores possam gerir um programa público ou uma organização, assumindo a responsabilidade pela definição das ações e os aspectos gerenciais, sendo capaz de negociar as condições sob as quais 'externos' poderão introduzir mudanças. (p. 12)

Contemporânea às ideias críticas de Arnstein (1969), a teoria de Freire (2009) traz como antídoto para as barreiras da participação genuína o movimento de enraizamento (sentido de pertencimento), a partir da tomada de consciência do indivíduo sobre sua posição no mundo. Ao perceberem criticamente sua condição social e inquirirem, segundo suas demandas, a legitimidade de transformar o mundo por meio da participação, concretiza-se um cenário de uma prática libertadora de conscientização e emancipação. Esse processo só pode ser alcançado com

êxito se houver uma educação que liberte o oprimido (os "sem-nada", nas palavras de Arnstein). Por isso, as dinâmicas pedagógicas comunitárias e colaborativas, que trabalham a partir da gênese dos anseios da comunidade e da dialogicidade por intermédio de modalidades não formais e informais de educação em primeira instância, são os engajamentos de modelos educativos "*bottom-up*" que convergem para a cidadania plena.

Assim como Arnstein (1969) identifica a barreira da participação pela falta de engajamento das camadas populares face ao poder centralizado nos "poderosos", Paulo Freire analisa o contexto socioeducacional e diagnostica a manutenção dos privilégios através do domínio do sistema escolar, permitindo que a infraestrutura social seja sustentada pela superestrutura, sendo que, esta sociedade dominada, segundo Freire (2009), engendra uma concepção de alienação e descrença no próprio poder de intervenção, transformação e liberdade decisória.

Localizada no primeiro degrau da escada de Arnstein (manipulação), encontra-se condicionada e respondendo apenas ao poder estabelecido, sendo que um dos desafios atuais reside na centralização do poder político em estruturas hierárquicas que não praticam escuta ativa e dialógica, por isso, propõe-se uma educação para a liberdade que pautar uma sociedade transformadora, através de uma "democracia radical" baseada na participação popular que se apropria dos espaços de poder.

Na concepção freireana, a educação é inerentemente política e inserida nas relações de poder (Freire, 2009). Uma das suas funções essenciais é desvelar estas relações através da consciência crítica, promovendo reflexão ética sobre a utilização e distribuição do poder. Deste modo, a comunidade deixaria de ser dominada pelos detentores do poder, tornando-se autónoma

e criadora da própria realidade, através de uma pedagogia libertadora baseada nas demandas sociais.

A participação, ativada pelo poder do fazer e pelo processo dialógico, constitui-se como condição para a aprendizagem e para a existência do ser social como sujeito histórico. Este movimento desenvolve uma sociedade livre quando "as massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico" (Freire, 1979, p. 37). A participação torna-se o motor transformador da realidade, permitindo à sociedade aceder ao poder como criadora do meio sociocultural e económico, através de uma participação cidadã baseada na escuta ativa e diálogo reflexivo.

Em consonância com Freire (1979) e Arnstein (1969), Carole Pateman (1992, citada por Miguel, 2017) analisa o conceito sob o domínio da participação normativa na teoria da participação democrática e, para Pateman (2012), a participação é um direito fundamental para a formação de uma sociedade igualitária e condição para uma cidadania ativa que se articula com a conquista da autonomia, envolvendo os indivíduos nas tomadas de decisão. Alinhada com Arnstein (1969), Pateman contribui para que a participação legítima alcance os três graus superiores da escada da participação cidadã, onde o cidadão detém poder efetivo sobre as questões que lhe dizem respeito e sobre a sua governança.

Ressaltando-se sobre o poder do cidadão como aspeto legítimo para a participação cidadã, Barber (1984) infere que o cidadão, no processo participativo, é sujeito histórico e de direito. Por meio da democracia participativa ou democracia direta, os sujeitos são atores sociais e políticos que agem de modo colaborativo para a conquista de um propósito comum. A teoria da participação direta de Barber indica que os cidadãos estão diretamente envolvidos nos processos decisórios da sociedade e na ação social, que visa dar solidez à democracia por meio da voz

direta do cidadão nas demandas que tocam a comunidade. Dada a polissemia do conceito de participação, para a participação direta, Barber aponta a necessidade de ações de integração e poder social (como plebiscitos, assembleias e conselhos populares) que transitam do segundo patamar (degrau consultivo) ao último patamar indicado por Arnstein, onde se constata o pleno poder.

Para Barber, é por meio da interação comunitária de ideias que a ação para a transformação social é concebida, por isso, o diálogo, a empatia e a escuta ativa são fundamentais para a participação plena, que pode convergir para a (re)construção de uma sociedade que se cria e recria por intermédio da ferramenta da participação. Essa prática ratifica o indivíduo como um ser político e social, e essa união popular, que tece a figura do cidadão, possibilita que as pessoas ajam, e não apenas elucubrem opiniões e ideias, mas, pela força da união e pelo poder de decisão, associem-se à vontade coletiva e realizem ações concretas e transformadoras em prol do interesse público, constituindo-se, pela ação consciente e popular, a práxis refletida por Paulo Freire.

Quando se trata de uma tomada de decisão pública e social (referente às demandas da comunidade), como ser político, o cidadão apropria-se da esfera pública para o bem-estar social, silenciando as vontades individuais que poderiam (por interesse particular) corromper o ideal social por meio da manipulação, o que inativaria a participação cidadã

and, finally, where politics is the preeminent domain of things public (*res publica*), political knowledge is communal and consensual rather than either subjective (the product of private senses or of private reason) or objective (existing independently of individual wills). (Barber, 1984, p. 167)

Uma das formas ilustradas para a concessão de poder ao cidadão consiste na redistribuição de poder, conforme a teoria da participação como poder, de Gaventa (1980), este conceito de participação tem como base o poder redistribuído como chave para desbloquear o acesso às decisões “sociais² que possibilitariam a transformação das comunidades vulneráveis e marginalizadas, desta forma, os cidadãos em situação de vulnerabilidade teriam liberdade e autonomia nas decisões sobre as questões que os afetam. O empoderamento cidadão, elevando-o ao grau mais alto da participação cidadã, ocorreria pela criação (da própria comunidade) e concessão de espaços (formais e informais) para o exercício do poder em direção ao bem comum e à conquista de uma sociedade mais justa. Tal como o exposto, a ideia de Gaventa corrobora os princípios da participação cidadã defendidos por Freire e Arnstein.

Quanto aos movimentos dialógicos da participação cidadã e democrática, Habermas (1997) destaca a relevância da escuta ativa e do diálogo no pleito da polis, através da sua teoria da participação ou democracia deliberativa (comunitária e dialógica), centrada na deliberação pública para tomadas de decisões racionais comuns. O discurso e a comunicação (enquanto interação para o entendimento mútuo) constituem ferramentas de linguagem e ação política, de intermediação entre o cidadão e as suas demandas. Em Habermas, a comunicação é um instrumento racional de discussão argumentativa que conduz à ação prática legitimada pelo poder cidadão, denotando-se uma práxis conquistada pelo resgate da ação comunicativa não corruptível por interesses particulares. Ressalta-se que este processo permite que as pessoas, através do diálogo, entendimento mútuo e debate contínuo, decidam coletivamente sobre o seu destino, em vez de se subordinarem a interesses estratégicos.

Versando sobre os desafios da participação, sobre a corruptibilidade e instrumentalização do bem comum, Habermas (1997) argumenta que a modernidade desenvolveu uma barreira para

a participação deliberativa na medida em que a racionalidade instrumental se desvincula da racionalidade comunicativa (na medida em que a opinião se desvincula do poder de decisão), desvinculando o sentido de pertença do ser humano e silenciando os seus processos de liberdade e autonomia pela “colonização do mundo da vida”, realizada pela racionalidade instrumental. Deste modo, os espaços legítimos das interações humanas (mundo da vida) são subordinados à razão instrumental e ao utilitarismo das demandas modernas do mundo do mercado de modo estratégico, mas não comunicativo (empático e de escuta ativa perante as reais demandas sociais). Por isso, esses espaços devem ser conquistados ou recriados (tais como sindicatos, partidos e grupos de interesses), como previa Gaventa (1980), os espaços formais, não formais e informais devem ser ativados pela ação consciente e pela participação onde a ação prática (para a emancipação e como base do procedimento democrático) possa desdobrar-se na prática transformadora, ou seja, não apenas devemos saber sobre os problemas da sociedade, mas devemos sentir e agir sobre eles em espaços pertinentes para a ação por meio da participação deliberativa do poder, por exemplo, pela atuação de associações da sociedade civil que possam intervir nas decisões políticas, pois

a esfera pública é um sistema de alarmes dotado de sensores que, embora não especializados, são sensíveis a toda a sociedade. [Nesse sentido], ela deve reforçar a pressão exercida pelos problemas, ou seja, ela não pode limitar-se a detetá-los e a identificá-los, devendo, além disso, problematizá-los de forma convincente e eficaz, a ponto de serem assumidos e tratados pelos complexos parlamentares. (Habermas, 1997, p. 91)

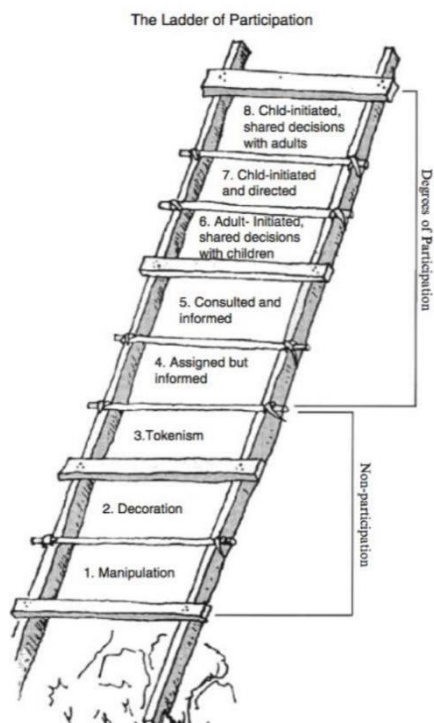
Perante as barreiras da participação, o diferente grau de acesso às oportunidades, assim como a promoção da educação, são fatores que interferem no nível de participação das pessoas e

sobre quem participa (quem e como), levando ao pensamento crítico sobre a realização de uma participação simbólica em contraposição a uma participação efetiva, fator que corrompe a visão da prática democrática e da participação cidadã, como podemos correlacionar ao observar os degraus e os respetivos patamares da escada da participação. O problema central da participação está relacionado diretamente com o poder na condução e na tomada de decisões, especificamente sobre quem o detém, como o detém e para que fim. Para o resgate ou criação de pertença nas tomadas de decisões de modo democrático e equitativo, a complexidade das decisões e a sua gestão deve envolver, pela distribuição do poder, a participação efetiva dos cidadãos, independentemente do seu grau de complexidade, por meio da ação comunicativa e crítica, que poderá decorrer por intermédio de debates teóricos e práticos para o fomento da participação democrática. Como argumenta Pateman (2012), a participação ativa dos cidadãos é essencial para o funcionamento das democracias que decorrem do processo de criação e implementação de políticas públicas nas quais o cidadão é envolvido na tomada de decisão. Para isso, é determinado que haja partilha efetiva do poder, uma distribuição real do poder entre o Estado e a sociedade civil, através da prática da deliberação nos novos espaços públicos para as já referidas tomadas de decisões.

Para as teorias democráticas, das quais Pateman (2012) e Habermas (1987) fazem parte, a deliberação seria o nível mais alto de intervenção social do cidadão, correspondente ao último degrau de participação da escada de Arnstein (1969). O primeiro nível da teoria democrática de ação cidadã seria a abordagem representativa (representação das vontades dos cidadãos pelo voto, por exemplo), seguindo-se a ação participativa (na qual há participação direta dos cidadãos na tomada de decisão governamental e pela escuta ativa das suas demandas). Por fim, seria a ação deliberativa que possibilitaria a discussão de temas públicos envolvendo os cidadãos e

legitimando as decisões tomadas pelo governo pelo entendimento de que o cidadão é um ser capaz de governar a si próprio, por isso, há a prevalência da vontade da maioria por acatar a voz de todos os envolvidos.

Como conceito e ação condutora da sociedade, a participação carrega em si algumas teorias observadas a posteriori, representando relevância no âmbito dos direitos das crianças. Uma das principais teorias da participação das crianças advém da adaptação da "Escada da Participação Cidadã" de Arnstein (1969), recriação crítica realizada por Roger Hart (1992).



Graus de participação:

- 8) Iniciado pelos jovens, decisões partilhadas com os adultos
- 7) Iniciado e dirigido pelos jovens
- 6) Iniciado por os adultos, decisões partilhadas com os jovens
- 5) Consultado e informado
- 4) Designado e informado

Não participação:

- 3) Indicação falsa ("tokenism")
- 2) Decoração
- 1) Manipulação

Figura 2 - Escada da Participação de Roger Hart

Fonte: Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre

A reflexão crítica da escada da participação permite, através do diagnóstico do atual nível ou não de participação da criança na sociedade, proceder socialmente de modo a envolver as

crianças em processos decisórios que afetam as suas vidas. Como resultado da participação direta das crianças como sujeitos de direito, realiza-se o desenvolvimento da cidadania desde o início, na sua fase infantil, até aos processos de aprendizagem e experiência ao longo da vida, garantindo voz e vez às crianças e assegurando o seu papel de sujeito político na sociedade (Hart, 1992). Além da intenção de participação direta nas decisões, a teoria de Hart (1992) corrobora a qualidade das decisões políticas e sociais na medida em que desenvolve a autodeterminação dos cidadãos e a ação de uma cidadania plena.

A ilustração da escada da participação das crianças desenvolve-se em 8 degraus, sendo que os três primeiros constituem um primeiro patamar, onde a participação é inexistente, apesar de simular e persuadir por meio de instrumentos de manipulação, ação decorativa das crianças e participação simbólica, a "pseudo-participação" representativa e deliberativa, supondo a detenção preeminente de poder pelas crianças nas decisões que as envolvem. No primeiro degrau, o da manipulação, as crianças são utilizadas para o alcance de um fim, em geral, uma finalidade que corresponde ao objetivo interposto pelo adulto. Para elucidar o exposto, seria possível a criação de eventos nos quais as crianças não teriam participado na sua conceção, nem na consultoria, nem na gestão; deste modo, a criança permanece na sua infância (sem voz) e como objeto.

Adiante, no segundo degrau, o da decoração, ainda sob o uso do adulto e como objeto do seu poder, a criança tem participação decorativa (para criar a imagem e não a realidade de participação) simbólica nas atividades que não são, como no degrau da manipulação, criadas ou condicionadas pelas crianças. No entanto, a participação simulada gera a percepção de existência da participação, mesmo que naquele contexto as crianças apenas tenham sido inseridas em ideias previamente formatadas e sem ação infantil.

Mesmo que as crianças sejam ouvidas, o que leva ao próximo e terceiro degrau da participação, as crianças mantêm a sua participação simbólica, chegando ao nível de "tokenismo", momento no qual é realizado um esforço superficial para incluir grupos minoritários ou marginalizados, como as crianças, no processo de participação. Esta situação pode acontecer quando, num evento criado pelo adulto, a criança participa de forma decorativa e é consultada, mas a sua voz não tem expressão de ação e intervenção nas decisões.

Após explanar os degraus que não favorecem a dinâmica participativa, os degraus subsequentes (do quarto ao oitavo) da escada repercutem os diversos níveis de participação das crianças. No quarto degrau, a atribuição de informação às crianças permite que estas sejam informadas sobre o processo de participação no qual estão envolvidas. No entanto, o poder de participação será limitado, pois, embora as crianças participem e sejam informadas sobre o processo, como uma intervenção num evento ou assembleia, as decisões finais continuam a ser lideradas pelos adultos. A mesma incipiência de participação e fragilidade será identificada no quinto degrau, onde são realizadas consultas às crianças, mas os adultos continuam a deter o poder de decisão, mesmo que as crianças estejam envolvidas na discussão dos temas que as afetam.

Ascendendo-se para uma participação mais consistente, não apenas inclusiva, mas também integrativa, o sexto degrau prevê a participação em parceria entre adultos e crianças, efetivando-se pela ação conjunta e colaborativa, simbiótica, de respeito pelos contributos de cada envolvido na temática ou, no caso ilustrado, no evento a ser produzido. A situação pode acontecer quando as responsabilidades e decisões são partilhadas entre crianças e adultos. Elevando-se ao sétimo degrau, a equiparidade entre adultos e crianças verificada no sexto degrau começa a ser distinguida na proporção em que a criança detém o poder real sobre as decisões,

com o adulto a ocupar o papel de facilitador e orientador. As problemáticas e as soluções passam a surgir pela ação das crianças, que consideram os adultos como guias no processo de emancipação e autoridade. No caso do evento, este seria realizado em prol de alguma demanda elencada pela própria criança.

Ao chegar ao oitavo e último degrau da escada da participação, a criança passa a ter o controle total sobre as decisões, sem que os adultos sejam necessariamente evocados como orientadores, sendo estes posicionados como consultores e auxiliares sempre que necessário. A situação descrita pode ser verificada quando a criança idealiza e gera (criação própria) o evento em prol das suas demandas, mas procura o apoio consultivo do adulto durante o processo de desenvolvimento. Ao ascender aos níveis de participação, em maior ou menor grau, como sujeito de direito e histórico, a criança reconhece e cria, conforme a potência da sua intervenção participativa, competências afetivas, sociais, culturais e cognitivas durante o processo de cidadania participativa, que se estende ao longo da vida.

Algumas críticas foram feitas à escada de participação de Hart, especialmente por não verificar o contexto no qual a criança está inserida e as suas respectivas particularidades, levando a concluir que, em alguns contextos, conforme a análise dos degraus, a participação não ocorreria ou não aconteceria de forma progressiva como a ideia de degraus sugere. Para que a participação possa ajustar-se a cada realidade social e histórica, Reddy e Ratna (2002), através de uma intervenção ajustada à escada de Hart, criam os "Cenários de Compromisso Adulto-Infantil", onde não necessariamente a participação seria representada por níveis de ascensão, e que são indicativos de qualidade de participação. O modelo proposto por Ratna (2002) traz cenários flexíveis, não progressivos de participação, e relacionais entre adultos e crianças que

podem ser entendidos como palcos para a participação infantil sobre uma ou mais formas de participação.

Apesar da escada de Hart (1992) não considerar a participação sobre diferentes dinâmicas e relações que interferem à ascensão qualitativa e dependente da avaliação do contexto em que a criança está inserida, Shier (2001) verifica a validade da escada de Hart (1992) como uma teoria que desvela os processos pseudo-participativos e indica como seriam constituídas as melhores formas de atribuição de poder participativo às crianças. De modo mais flexível e resolutivo, Shier (2001) colabora com a teoria da participação ao indicar cinco níveis de participação, onde o poder começa a ser atribuído à criança a partir da escuta, direcionando-se para o quinto nível de tomada de decisão e partilha de poder. Os níveis intermédios seriam, em segundo nível, compostos pelo estímulo para a participação através da expressão das suas opiniões e compreensão sobre o tema (questão). O terceiro nível consideraria a opinião das crianças, enquanto o quarto nível faria com que elas, depois de escutadas, estimuladas e consideradas, fossem finalmente envolvidas na tomada de decisão.

Sem atribuição qualitativa e hierárquica, Kirby et al. (2003) vão apresentar, com base na teoria de Shier (2001), quatro níveis dinâmicos independentes, mas que podem ser interrelacionados, para a efetivação da participação das crianças e jovens. O primeiro nível considera que a criança tenha a sua perceção e opinião levadas em consideração. O segundo nível diz que as crianças devem ser integradas nas tomadas de decisões. A partilha do poder e das responsabilidades (sobre as tomadas de decisões) entre as crianças compõe o terceiro nível. O facto de as crianças tomarem as decisões de forma autónoma vai elucidar o quarto nível de participação. Este modelo de participação considera os diferentes contextos de tempo, espaço e demais condicionantes (de habilidades, de capacidades, de competências, de aspetos etários e

biológicos) para que os participantes, por intermédio das suas capacidades e motivação, determinem o seu nível de participação:

Building participatory cultures is a complex and dynamic process. Change has to be negotiated between policy makers, senior managers, other staff and younger people and may be unpredictable. This is a creative process that involves eliciting and fostering enthusiasm, sharing ideas and learning through doing. Only by discussing, listening to each other, trying things out, and continuing to do so, will it be possible to decide each next step. It is a process that highlights that older and younger people have something to learn from and with each other, not least how to work well together. (Kirby et al 2003, p. 24)

Além da teoria de Hart (1992), outros modelos teóricos abordam a participação infantil. Huskins (1996, citado por Durães, 2018) propõe níveis sequenciais e hierarquizados de envolvimento da criança para promover sua autonomia: inicia-se com o primeiro contacto, avança para a familiarização, socialização, participação efetiva, envolvimento, organização e culmina na liderança e treino de pares, gerando um efeito multiplicador da participação.

Treseder (1997, citado por BE Part, 2020) apresenta uma proposta circular e contextualizada de participação, com cinco níveis que se adaptam às possibilidades e objetivos de cada criança ou grupo:

1. Poder atribuído e informado
2. Consultado e informado
3. Ações iniciadas pelo adulto com decisões partilhadas
4. Decisões tomadas pelas crianças e partilhadas com adultos
5. Ações iniciadas e dirigidas pelas crianças

Esta teoria sustenta-se na premissa de que as crianças necessitam de acesso à informação para tomarem decisões legítimas, flexíveis e baseadas na realidade. A colaboração com pares e pessoas independentes potencia o desenvolvimento de capacidades e permite uma reflexão sobre as experiências menos positivas.

Lansdown (2001) defende que reconhecer a autonomia da criança nos processos decisórios contribui para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, afetivas e pessoais, na medida em que o sentido de autonomia e empoderamento fortalece a autoestima e promove a responsabilização individual e social, fomentando uma atitude cidadã positiva na defesa dos próprios direitos e influenciando processos de transformação social.

A participação democrática efetiva-se quando a criança compreende seu papel na sociedade e está envolvida nos processos decisórios e isto requer estruturas de poder transparentes e partilhadas entre jovens e adultos, garantindo que, devidamente informadas, as crianças participem nas decisões, deste modo, este princípio exige igualdade de direitos, integrando (e não segregando) diferenças sociais, culturais, económicas ou biológicas.

Embora a participação seja um direito, deve ser sempre voluntária, desde a adesão até possíveis desistências, considerando a responsabilização e ética nas decisões tomadas. Para ultrapassar o nível da idealização, a participação plena deve considerar as pluralidades das crianças, suas realidades, capacidades e motivações, por isso, como destaca Lansdown (2001, p. 09), as metodologias participativas constituem recursos práticos essenciais para salvaguardar a participação ativa e legítima das crianças.

Para além da participação deliberativa em contextos formais, Sarmiento (2009) destaca que o uso de linguagens artísticas e o brincar, em diferentes modalidades educativas (formal, não formal e informal), possibilitam a criação de metodologias para conquistar a participação

infantil, sendo que, através destas expressões, os adultos conseguem perceber as necessidades das crianças, enquanto estas desenvolvem capacidades para compreender e intervir no mundo.

Sarmento (2009), na sua análise sobre a sociologia das infâncias e os direitos da criança, enfatiza que as crianças devem ter um papel central de intervenção na sociedade contemporânea para isso, precisam ser reconhecidas como sujeitos e atores sociais, dotados de voz e poder de participação sobre os temas que afetam sua realidade, contribuindo nas argumentações e práticas para transformação social, tanto na esfera pública quanto privada. O autor, juntamente com Fernandes e Tomás (Sarmento et al., 2007), critica o sistema escolar mercantilizado que segrega as crianças da esfera pública e propõe uma reflexão sobre a "cidadania da infância" como o poder da criança em compreender e intervir no mundo. Perante o exposto, Tomás (2007) identifica quatro dimensões essenciais para a compreensão crítica da participação infantil: arenas de participação, âmbitos de participação, sentidos de participação e condições de participação, mas para que a criança se torne efetivamente um ator social, é necessário garantir seu direito legal de participar nas esferas públicas e privadas, através da ativação da sua voz, pelo diálogo e escuta ativa, evitando assim o tokenismo descrito por Hart (1992) e isto requer a apropriação ou criação de espaços que garantam o poder de intervenção infantil, onde crianças e jovens possam deliberar sobre questões que afetam suas vidas, inclusive em colaboração com adultos nos espaços institucionais. Alguns desafios para a participação infantil incluem a percepção equivocada da sociedade de que a criança não é sujeito de direitos e a falta de espaços de escuta ativa. Os espaços de educação não formal surgem como recursos importantes para combater a inatividade do poder infantil nas questões que geram transformação social.

Pais (2005) aponta que um dos problemas da participação infantil advém da instrumentalização da educação orientada para o trabalho, produzindo uma cidadania limitada à

compreensão binária entre direitos e deveres. A falta de reflexão crítica sobre as bases educacionais e os modelos de participação cidadã perpetua desigualdades e amplia a marginalização entre incluídos e excluídos.

Para uma participação cidadã legítima, seria necessário questionar o sistema educativo e social, produtos de desigualdade refletida no desemprego e na fraca representatividade política, portanto, espaços de reflexão e participação tornam-se essenciais para pensar a esfera pública e privada para além das categorias de direitos e deveres, abrangendo a heterogeneidade social, cultural, biológica e económica dos modos de vida.

No sentido de observar novos espaços de nascimento da participação cidadã a partir dos jovens, Stevenson (2001 e 2003, citado por Pais, 2005) refere que podemos ver

que alguns jovens reclamam, no fundo, uma cidadania diferente daquela que lhes é oferecida. Daí que as suas performatividades possam ser lidas como sinais de inquietação em relação a “sistemas cerrados” que lhes ensombram o futuro. Não é por acaso que estas performatividades se ritualizam em domínios da vida quotidiana mais libertos dos constrangimentos institucionais. Quais são esses domínios? Os do lazer, do lúdico, do cultural. Nestes termos, faz todo o sentido atrair o debate da cidadania e da participação social para o campo cultural. (p. 65)

Para solucionar o problema das políticas de intervenção que pretendem minimizar o impacto das marginalizações, Pais propõe um estudo sobre a realidade das crianças e jovens, ancorado nas bases da realidade (objetivas, subjetivas e trajetórias) destes agentes, através da política de base (*grounded policies*), para que as subjetividades e realidades não sejam sobrepostas por ações idealizadas (que são, por vezes, objetivas e determinísticas de ação e reação, direitos e deveres) e externas às conjeturas dinâmicas e plurais de vida dos jovens e dos

seus respectivos grupos. Desta maneira, seria outorgado o direito ao pertencimento e às diferenças na esfera do mundo da vida para as crianças e jovens, de acordo com a correspondência das circunstâncias às condições simbólicas de vida.

Arce (2012), um dos críticos sobre os direitos das crianças, alerta, como Pais (2005), para a necessidade de perceber que a CDC se abstrai das particularidades e contextualizações sociais, culturais, económicas e políticas do modo de ser e estar de cada criança. Por isso, a CDC apresentaria, apesar do seu contributo para dar voz e vez às crianças, uma desconsideração pela heterogeneidade que carrega o contexto de vida de cada criança, tal como a aceção de infância é exercida em cada comunidade. Portanto, devemos estar atentos para a realização holística dos direitos das crianças, que considere as distintas realidades locais. Logo, o direito deve aliar-se às práticas e ao contexto para evitar que o "imperialismo cultural ocidentalizado" silencie a voz e vez das crianças que não correspondem aos padrões universais.

1.5.1. Autodeterminação e cidadania participativa

Acerca da perspectiva da cidadania ativa e participativa, sobre os processos de participação, responsabilidade e autonomia para a construção de si e do meio, assim como para a transformação essencial em prol do bem-estar social, o conceito de autodeterminação (a teoria das necessidades básicas), explicitado por Deci e Ryan, explica a gênese da motivação do indivíduo para a promoção do seu bem-estar e, conseqüentemente, do meio em que vive.

De acordo com Deci e Ryan (2000), as três necessidades citadas devem ser realizadas de modo interdependente e simbiótico. No entanto, para o desenvolvimento orgânico dessas necessidades, alguns determinismos e fatalismos devem ser considerados, como o contexto cultural e a constituição biológica.

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory - SDT*), explorada no artigo *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, de Deci e Ryan, nos anos 2000, indica que a motivação humana está interligada com a garantia de condições psicológicas básicas, traduzidas em necessidades elementares para o desenvolvimento pessoal, como a autonomia (ponto 1), a competência (ponto 2) e o relacionamento (ponto 3). Deste modo, os pensadores concluem que a supressão dessas necessidades ocasiona frustração, ou seja, desmotivação e alienação em relação à existência.

A perspectiva educativa, conforme indicado pela teoria da autodeterminação, e seus espaços pedagógicos, seriam campos para o crescimento das condições para a autodeterminação (orientação das decisões da vida e da vida em sociedade). Por isso, há a necessidade de movimentos e espaços educativos que incitem a autonomia (ponto 1), para que os educandos, em um processo participativo, possam controlar e ter responsabilidades sobre suas ações, de modo reflexivo e coerente com seus princípios e demandas.

A educação, em relação ao desenvolvimento das competências (ponto 2), apresentaria uma ligação inexorável com a ampliação de saberes, fazeres, ser e sentir, à medida que os indivíduos desenvolvem e utilizam os recursos das competências como habilidades para lidar com um determinado desafio ou situação. Esse processo se dá de forma reflexiva, com base nas suas necessidades e desejos ao longo da vida, de modo autônomo e capaz, mediante a construção de um planejamento e alcance de um objetivo, de acordo com as metas traçadas por si mesmos e/ou em colaboração.

Nesse sentido de colaboração, a comunicação, o sentimento de cuidado, de aceitação e de pertencimento compõem as dinâmicas de construção de vínculos e conexões entre os indivíduos e de si com a sociedade mediante o relacionamento (ponto 3). O vínculo é estabelecido pela

intimidade e segurança, mesmo em diferentes contextos culturais, sendo a interculturalidade uma ação que promove o sentimento de pertencimento ratificando a relevância de uma cidadania cosmopolita (Benhabib, 1996).

A tríade explanada, conforme Deci e Ryan (2000), criaria o paradigma da motivação para a promoção do bem-estar, à medida que, de modo crítico, a educação se aprimora para a aprendizagem ao longo da vida, e a cidadania participativa é edificada de forma consciente acerca das decisões e suas consequências. De modo prático, respectivamente da esfera macro para a micro, a autodeterminação pode ser vista na soberania das nações, assim como na parte educativa durante a execução da pedagogia de trabalho de projeto.

Na pedagogia de trabalho de projeto, a motivação intrínseca carrega em si a tríade da autodeterminação, sendo assim, a autonomia que permitirá a tomada de decisões face a comunicação e relação com o outro ativando o reconhecimento e desenvolvimento das competências por meio do autoconhecimento e do relacionamento com o outro e com o meio.

Sob a perspectiva da autodeterminação, a cidadania participativa evoca a motivação humana para a transformação e participação social por meio da ação consciente da competência e da autonomia, processos que envolvem o relacionamento consigo mesmo e com o meio, promovendo o empoderamento dos indivíduos em suas vidas pessoais e sociais. A cidadania participativa evoca a integração e a relação dos cidadãos corroborando com os distintos processos da esfera social, como os processos políticos, sociais e comunitários. A participação reflexiva e a autonomia desenham o cenário para uma cidadania plena, que reverbera no processo de empoderamento do indivíduo, no fortalecimento da sociedade e na efetivação do movimento democrático (democracia deliberativa, Habermas, 1987). Esse conceito tem sido

explorado por vários teóricos que destacam a importância da participação para o fortalecimento da democracia e o empoderamento das pessoas.

Carole Pateman (2012) e Benhabib (1996) identificam na cidadania participativa, imbuída das necessidades básicas ratificadas pela teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), a realização da democracia e da cidadania plena por meio da participação do ser humano naquilo que concerne aos seus processos vivenciais, sendo que através da reflexão e intervenção, pela dialogicidade, o ser humano pode exercer o ato de deliberar sobre as problemáticas públicas em espaços próprios para o exercício da democracia.

Segundo a perspectiva de Benhabib (1996), o modelo democrático para a realização de uma cidadania plena inclui todos aqueles que se inserem na sociedade (como as crianças, enquanto sujeitos de direito), garantindo-lhes direito à voz e vez, pois

a participação na deliberação é regulada por normas de igualdade e simetria; todos têm as mesmas chances de iniciar atos de fala, questionar, interrogar e abrir o debate; 2) todos têm o direito de questionar os tópicos fixados no diálogo e 3) todos têm o direito de introduzir argumentos reflexivos sobre as regras do procedimento discursivo e o modo pelo qual elas são aplicadas ou conduzidas. Não há *prima facie* regras que limitem a agenda da conversação ou a identidade dos participantes, contanto que cada pessoa ou grupo excluído possa mostrar justificadamente que são atingidos de modo relevante pela norma em questão. (p. 51)

Algo diretamente ligado à perspectiva de Benhabib (1996) sobre a participação, e que envolve a valorização das habilidades e competências para a intervenção crítica e qualificada do ser humano na sociedade, instigando a valorização das competências do indivíduo para que se sintam autônomos, conhecedores e ativos na ação democrática de intervenção social.

Giroux (1997) estabelece uma conexão direta entre cidadania participativa e educação crítica, defendendo que as escolas devem funcionar como espaços de engajamento para intervenção social autónoma, reflexiva e participativa, sendo que este processo permite que os indivíduos se apropriem da transformação social através do desenvolvimento de competências para identificar e trabalhar sobre questões sociais relevantes.

Este envolvimento individual nas questões sociais, fomentado pelos espaços educativos, resultaria, conforme Pateman (1992, citada por Miguel, 2017), numa sociedade mais justa e democrática, através da ação, responsabilização e relação social orientadas para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Tal perspetiva converge com a teoria da autodeterminação, onde a cidadania participativa parte da motivação intrínseca individual para contribuir para o bem comum, evoluindo do micro para o macro. Neste processo, destaca-se a importância da intergeracionalidade do saber e da participação legítima das crianças no lugar da tradicional relação unidirecional (adultos como emissores exclusivos e crianças como meras recetoras), este modelo reconhece ambos como sujeitos sociais e políticos com poder de intervenção.

O estudo "A Participação Política da Juventude em Portugal" (Magalhães, 2022) revela que, apesar da desvalorização da voz juvenil, as emoções e memórias pessoais funcionam como importantes motivadores para a participação política de crianças e jovens na esfera pública, que frequentemente criam movimentos não-convencionais para garantir sua participação efetiva.

Quando aplicada à construção da autonomia infantil, esta abordagem transforma os adultos de meros transmissores de conhecimento em participantes ativos na valorização do saber e do modo de ser da criança, sendo que o adulto assume o papel de facilitador ou mediador, enquanto a criança passa de recetora passiva a produtora e co-construtora de conhecimento. Esta dinâmica integrativa e inter-relacional permite ao adulto mediar a aprendizagem de

conhecimentos científicos enquanto valoriza a contribuição infantil, evitando que um único modo de pensamento seja dominante, sendo assim, este processo cria uma dinâmica orgânica e plural do conhecimento através da integração de saberes diversos. Tal movimento estabelece espaços seguros de saber, conquistados pela escuta ativa e pelo acolhimento dos processos participativos entre crianças e adultos, onde opiniões, expressões de pensamento e comunicação são manifestações salvaguardadas. Sendo agentes de tomadas de decisão e tendo seus saberes valorizados, as crianças desenvolvem autonomia e competências de forma colaborativa, tanto com seus pares quanto com os adultos, processo que se estende ao longo da vida.

1.5.2. Arte, educação e participação

A educação pode ser compreendida como uma modalidade e espaço para o exercício da aprendizagem, para a construção e reconhecimento de competências sociais, pessoais, técnicas e afetivas, bem como para o empreendimento teórico-crítico de participação ativa do cidadão na sociedade. Essa ação pode ser observada por uma perspectiva democrática voltada para a solidez de uma cidadania participativa e para a ação do ser em consideração ao seu bem-estar e ao da comunidade, por isso, na linha deste propósito, a educação pela arte entra como uma ferramenta de promoção do engajamento da ação reflexiva e prática do ser sobre si e no mundo.

Read (2007), em sua obra *Educação pela Arte*, como pensador, educador e crítico de arte, valoriza a arte como ferramenta essencial para o desenvolvimento educacional, pessoal e social, ou seja, para o desenvolvimento integral do ser humano sob os aspectos críticos, afetivos/sensíveis e cognitivos, e de compreensão da experiência humana, por isso, a arte seria um recurso para o estímulo do pensamento criativo e da expressão pessoal, não apenas um meio para alcançar a aprendizagem, mas um instrumento, uma linguagem educacional (de autoexpressão) em si para a formação do ser. Para Read (2007), a arte como linguagem é um

meio de comunicação e compreensão para o processo de aprendizagem, incluindo o seu uso nas diversas modalidades educativas, como o sistema formal de educação, logo, a arte seria o instrumento para mobilizar as competências críticas e criativas, que, de forma reflexiva e prática, proporcionariam o entendimento da complexa experiência humana. Além disso, a arte promoveria a sensibilidade estética, o desenvolvimento da criatividade e a capacidade de pensar criticamente, ampliando a compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo, bem como a cultura e a experiência humana, dessa forma, o foco não seria a técnica, mas o processo poético-pedagógico e criativo proporcionado pela expressão artística, processo que geraria pensamento crítico e raciocínio no indivíduo.

Read identifica a imaginação e a criatividade como efeitos da educação pela arte. A imaginação seria a condição para o desenvolvimento das competências técnicas e pessoais do ser, por isso, a arte não seria apenas uma técnica ou um meio, mas um processo criativo que carrega em si o campo fértil de germinação de habilidades ao longo da vida e intimamente ligado ao movimento de descoberta do seu *self*. À medida que as pessoas expressam suas experiências e emoções no processo artístico, elas se descobrem e se desenvolvem, logo, a educação pela arte seria o recurso para o autodescobrimento e desenvolvimento pessoal (assim como técnico), o reconhecimento de si, de suas necessidades e anseios de modo íntimo, por meio da autoexpressão. A expressão é necessária para exteriorizar e comunicar as vozes internas e sentimentos, de modo a outorgar o sentido de pertencimento por meio de um processo experiencial.

Nesse sentido, Read (2007) valoriza a complexidade do pensamento humano e a existência de cada ser conforme sua diferença, distinta e identificadora, não segregadora, mas

inter-relacional, do ser no mundo e entre os seres. Para Read (2007), a educação é um elemento-chave na valorização da pluralidade e da democracia da vivência:

A natureza humana é infinitamente variada e o nosso primeiro cuidado deve ser não quebrar os ramos que não se inclinam numa direção exigida. A educação, digamos, deve basear-se numa compreensão das diferenças temperamentais e a tese a discutir (...) é a de que os modos de expressão plástica da criança são a melhor chave para a sua maneira de ser específica. (p. 95)

Sobre o sistema de aprendizagem escolar, a educação formal sofreu críticas por parte de Read (2007) por não considerar as expressões das emoções e sentimentos, bem como as necessidades e anseios por meio de um processo experiencial e singular de cada ser. Ao contrário, o sistema educativo tradicional tende a valorizar e reconhecer apenas as competências abstraídas das habilidades técnicas. Para o desenvolvimento integral do aluno, Read (2007) incita a necessidade da educação pela arte no sistema educativo formal, pois essa abordagem acrescenta, aos processos técnicos de aprendizagem, a complexidade humana e o desenvolvimento de suas diversas competências, incitadas, inclusive, pela reflexão sobre suas próprias demandas. Por isso, a relevância da inclusão da educação artística na grade curricular do sistema educativo, como mais uma forma de compreensão do mundo. Para Read (2007), a arte deve ser a base da educação, pois

o objetivo da educação pode ser apenas o de desenvolver, ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo. (...) é que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social. (p. 17)

A educação pela arte, sob o prisma da educação não formal, representa um modo de expressão que incita a participação por meio da expressão artística, além disso, é vista como um movimento de engajamento democrático, envolvendo crianças, jovens e adultos, pessoas que se inseriram no processo de educação formal ou não, independentemente de sua idade, sendo assim, a educação pela arte compõe uma dinâmica de desenvolvimento pessoal e das emoções, segundo uma abordagem dotada de significados e personalização, além das competências técnicas e acadêmicas advindas do sistema formal de aprendizagem.

Segundo Read (2007), a imaginação exerce papel central no desenvolvimento da sensibilidade e na compreensão da realidade, segundo a percepção criativa e imaginativa, dinamizadas por meio da educação pela arte. O conhecimento sensível, gerado pelos processos da imaginação e criatividade, tende a se relacionar com o pensamento lógico de modo dialógico, face às relações binômicas entre o mundo das imagens e a realidade, entre sensação e pensamento, entre vida e lógica, por isso, Read (2007) ratifica a relevância da arte na educação, porque,

na verdade, o que eu quero é apenas isto: que a arte, concebida amplamente, seja a base fundamental da educação. Porque mais nenhum tema é capaz de dar à criança não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, um conhecimento instintivo das leis do universo, e um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza. (p. 91)

A educação pela arte apresenta-se como uma abordagem voltada para a sensibilidade, estruturada pela relação entre pensamento, ser, fazer, estar e sentir, atendendo às necessidades expressivas do indivíduo como ser em si e ser no mundo, nesta perspectiva, o conhecimento

sensível torna-se fundamental para o pensamento racional, evidenciando a necessidade de equilíbrio entre emoção e razão na aprendizagem e vivência experiencial.

Read (2007) fundamentou suas reflexões sobre arte na educação a partir da psicologia, fisiologia e filosofia educacional. Através do estudo empírico de desenhos infantis na Inglaterra, concluiu que existe uma relação entre tipos psicológicos e expressões artísticas, indicando que a arte pode refletir a pluralidade psicológica dos indivíduos, facilitando sua adaptação, compreensão, integração e comunicação social. Este benefício, quando transferido para o ambiente escolar, possibilita o desenvolvimento da sensibilidade e integração, valorizando a expressão emocional através da educação artística estética.

Para fundamentar sua crítica ao sistema educativo e defender a educação pela arte, Read (2007) recorre à teoria de Koffka (1935, citado por Read, 2007) sobre o desenvolvimento infantil, que identifica quatro fases decorrentes da aprendizagem experiencial:

1. Fenômenos motores: capacidade de falar, escrever, jogar e brincar.
2. Campo dos sentidos: percepção e retenção de impressões sensoriais, desenvolvimento da capacidade de discriminar, avaliar e relacionar os sentidos com o mundo.
3. Resposta aos estímulos: ação de movimento, reação ou resposta a uma percepção.
4. Comportamento ideacional: abrange o comportamento intelectual, ético e intencional.

Read (2007) critica o sistema educativo por privilegiar predominantemente o processo ideacional, negligenciando as percepções que geram imagens e as sensações que produzem sentimentos, elementos fundamentais para a construção de nossa concepção e comportamento no mundo, sendo que, em sua visão, os processos educativos contemporâneos não auxiliam na

maturação da aprendizagem, seguindo modelos hegemônicos que não promovem o desenvolvimento da essência única de cada indivíduo.

Assim como Piaget, Read (2007) recorre à teoria da autoeducação de Forester (1918, citado por Read, 2007) para defender um processo educativo baseado na autonomia, espontaneidade e pertencimento, onde a escola não impõe constrangimentos à participação infantil, mas se constrói pela vontade livre e por grupos autônomos, utilizando a democracia na esfera pedagógica, portanto, neste modelo, os agrupamentos espontâneos funcionam como instrumentos educativos, promovendo uma escola ativa onde todos participam em sua pluralidade, seguindo regras cooperativas, num movimento do particular para o comum, do individual para o social.

Para Read (2007), a arte seria um fator de harmonia social, resgatando a cooperação justa pela valorização das diferenças e pelo desenvolvimento das personalidades através da expressão emocional e artística, na medida em que a educação estética, complementando o desenvolvimento cognitivo, possibilitaria o desenvolvimento da sensibilidade e empatia, meios de “autocompreensão” e compreensão contextual que facilitariam a transformação social.

Em termos práticos, Read (2007) considera que a educação instrumentaliza o ser humano em relação às suas virtudes e modos de vida, portanto, a educação pela arte estaria presente nas diversas formas de expressão, na criação de instrumentos, na comunicação eficaz e na compreensão e reprodução de sons e imagens, para isso, as faculdades cognitivas, a sensibilidade e a criação devem trabalhar conjuntamente para o desenvolvimento integral humano e para a "produção de pessoas eficientes nos vários modos de expressão" (Santos, 2008, p. 117).

Além de Read, Eisner (2002) considera a arte um meio para fomentar o pensamento criativo, crítico, cognitivo e emocional, através de metodologias distintas das modalidades

formais de aprendizagem. Por isso, a educação não formal apresenta-se como espaço propício para o desenvolvimento de competências através das expressões artísticas.

Do ponto de vista crítico, reflexivo e criativo da arte para a educação, Eisner (2002) a arte seria o campo propício para a reflexão, diálogo e produção de questionamentos, pois não há um juízo objetivo e um sistema universal para a expressão, como ocorre no conteúdo curricular científico. Além disso, as artes demonstram, pela criatividade e expressão polissêmica, variadas possibilidades de respostas e soluções para um questionamento, neste sentido, as artes revelam as diversas perspectivas do ser sobre o mundo e do mundo para as percepções não herméticas do ser, proporcionando um trabalho genuíno da imaginação e da criação.

Dada a educação pela arte não ser um meio ou um fim em si, o processo artístico trabalha com flexibilidade e dialogicidade de instrumentos e conceitos, permitindo que o trabalho estético se desenvolva ao longo de todo o seu processo, sugerindo a criação, continuidade e resiliência da arte em seus aspectos plásticos, técnicos e afetivos. A expressão artística como linguagem permite uma polissemia ilimitada de formas de comunicação criativa, ampliando a tradução de nossos sentidos em modos que números e palavras não podem traduzir.

Independentemente da idade, de modo democrático, intercultural e intergeracional, a arte demonstra às crianças que, por menor que seja sua expressão artística, o efeito pode ser grandioso, desta forma, este aspecto conecta-se com a realização da arte como processo subjetivo e material, na qual o contato com esses elementos permite visualizar e concretizar a arte de maneira factível, onde a imaginação, por meio da criação e da condição material da existência artística, pode se transformar em realidade.

Nesse contexto, os elementos materiais e subjetivos dos processos artísticos são recursos linguísticos para que o que não pode ser dito por números e palavras seja verbalizado por meios

estéticos de percepção e de afetos (bloco de sensações), como corroboram Deleuze e Guattari (1992), ao outorgar à arte o papel criativo e atemporal dos afetos não apreendidos pelas ciências e pela linguagem escrita e verbal (excetuando-se a literatura, que em si é uma expressão artística), logo, pela arte, as crianças encontram um meio de desvelar suas sensações, percepções, emoções e sentimentos, por isso, a arte seria um recurso excepcional para a descoberta de sensações em suas mais diversas formas.

Deste modo, a educação estética indica a importância prática e subjetiva para o desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem ao longo da vida, pois permite o acesso criativo, livre e democrático ao conhecimento de formas não compreendidas por outros meios, promovendo a participação de todos na experiência integrativa que é o viver. Nessa perspectiva, Freire (2009) sugere que a arte é uma fonte engajadora de participação nas pedagogias escolares e inquirir métodos de compreensão de si e do mundo que não são abarcados pela educação formal. Para Susanne Katherina Langer (1971a, citada por Oliveira, 2020), a arte é um meio para a expressão dos sentimentos (de compreensão, de si e do mundo), sendo a imaginação uma condição para tal efeito, juntamente com os sentidos, tendo em vista que a arte é uma forma de simbolização do mundo por meio da expressão artística, o que possibilita a percepção e a transmissão das emoções que não podem ser traduzidas pela comunicação verbal e escrita.

Assim como definido pela teoria de Eisner (2002), Langer (1971) argumenta que a expressão artística possui a característica de um símbolo não discursivo, diferentemente da linguagem lógica e objetiva (comum das palavras escritas e faladas, bem como da linguagem científica), ou seja, esse símbolo, denominado como "formas sentidas", tem sua essência na arte

como linguagem criativa e de percepção afetiva, auxiliando na compreensão dos sentimentos, emoções e sensações do indivíduo em suas "formas dinâmicas de sentimento".

Além de compreender, o indivíduo tem à sua disposição um instrumento que permite traduzir suas percepções, melhorando a comunicação e a integração com o meio e com os outros, possibilitando sua participação e enraizamento na vida por meio da externalização criativa, subjetiva de fatos não racionais e objetivos, do "fluxo da vida interior" por meio da expressão de formas simbólicas. Essa externalização se dá de modo natural e imanente, algo distinto do conhecimento científico, valorizado nos contextos formais de ensino.

Como refere Langer (1971a, citada por Oliveira, 2020), a arte possibilita o alcance integral da compreensão dos sentimentos, processo não concebível pela aprendizagem lógica e discursiva, que limita a percepção da complexidade da experiência humana. A arte, por meio de sua linguagem simbólica, traz à luz a representação das emoções, sensações e sentimentos do indivíduo, sendo que, esses estados emocionais complexos são o cerne da experiência estética, criando meios para o entendimento da vida humana além dos conceitos e da objetividade.

Arnheim (2001) também percebe a arte como instrumento de entendimento do mundo por meio da expressão artística e seus processos imbuídos de percepção e pensamento. A percepção visual é a condição para o desenvolvimento do pensamento, pois, simbioticamente, a arte é uma linguagem que, simbolicamente organizada, codifica a percepção e a experiência visual em formas, cores, conceitos, emoções, sensações e sentimentos, deste modo, a arte possibilita o desenvolvimento dos processos cognitivos e a potencialização do pensamento visual perante a experiência do viver. Arnheim (2001) afirma que a arte permite simbolizar aspectos próprios da vida e experiência humana.

Dewey (2010) privilegia a experiência humana como fator central dos processos educativos de aprendizagem, defendendo que a educação pela arte é uma experiência viva, integral e complexa. Dewey argumenta que a arte permite a junção do pensar e do fazer, a partir da percepção das emoções, sensações, sentimentos e cognição, pois a arte seria a chave para restabelecer o equilíbrio entre o indivíduo e o mundo, ajudando a reconstruir a natureza humana sobre sua realidade por meio da imaginação, única via pela qual os significados da vida podem fazer sentido. Para Dewey (2010), "a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo" (p. 93).

Para o pensador, a arte traria a valorização da experiência, sendo a intenção da expressão artística resgatar a união entre a arte e a vida, entre o pensar e o fazer, pelo recurso do simbolismo, como propõe Langer pela linguagem dos sentimentos, uma relação substancialmente fragmentada na modernidade, portanto, o objetivo seria "recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver" (Dewey, 2010, p. 70).

Como para Dewey (1979) a educação é experiência, a educação pela arte e a experiência estética seriam condições para a aprendizagem do indivíduo, justamente por unirem de forma prática todas as unidades de saber e fazer existentes na vivência, portanto, a educação pela arte deveria ser incorporada nos programas curriculares do sistema formal de aprendizagem por ser, em si, um modo de compreender a vida a partir da própria vida. Destaca-se, assim, o aspecto da participação e interação do ser com a arte como condição para a produção do saber e fazer de forma simbiótica, processos acedidos pela sensibilidade e ação participativa nos simbolismos de compreensão da vida. Conforme a educação democrática proposta por Dewey (2010), a educação pela arte guarda em si a formação de uma comunidade democrática e plural, pois, como mais um

recurso linguístico, mas simbólico, permite a compreensão e validação dos objetivos próprios de cada aluno, conforme a abstração criativa e simbólica viabilizada pela tradução das percepções, pensamentos, sentimentos e emoções (experiência intensificada) via expressão artística, e do conhecimento artístico, não abarcado pela objetividade do conhecimento.

Uma experiência particular e individual, mas coletiva e social, a arte é campo de expressão simbólica e de participação criativa do ser sobre seu mundo, a partir de suas demandas. A arte é um instrumento de empoderamento, liberdade e engajamento, para a compreensão e transformação social e cultural do ser no mundo. Como processo democrático, acessível para todas as idades, culturas e condições físicas, cognitivas e sociais, a arte é um instrumento para o envolvimento das pessoas e da comunidade no desenvolvimento de suas competências pessoais, afetivas e cognitivas, além de ser um recurso para o relacionamento interpessoal e os aspetos cívicos.

Fyfe e Macdonald (1996) teorizam acerca da educação não formal promovida por meios não formais de aprendizagem, como associações, museus e centros culturais, que fomentam a participação comunitária e sua autonomia, por meio do uso da arte como linguagem simbólica intercultural e democrática, permitindo a identificação cultural e social, individual e coletiva, para a garantia do pertencimento e da produção de sentido e voz, logo, as narrativas dos museus seriam responsáveis pela transposição da lógica crítica de emancipação da arte como processo social, cultural e educativo promotor de pertencimento.

Gude (2007) discute como a educação estética, pelas ações criativas e críticas, contribui para o desenvolvimento do ser humano ao promover a participação ativa na sociedade, sendo que, para Gude (2007), a arte, por meio da autoexpressão, seria o instrumento de engajamento do ser nas questões sociais e culturais que o afetam. A criatividade seria dinamizada pelo ato de

brincar e jogar, de modo que as crianças teriam um papel de igualdade com jovens e adultos durante o processo de pertencimento e participação, esboçando a ação democrática da educação artística, neste sentido, Gude afirma, “*Students in a democratic society need to be able to understand and participate in importante cultural conversations generated by the visual arts, film, and other image-making practices*” (p. 10).

Segundo Gude (2007), um currículo multicultural, que incluísse a arte, seria o resgate da criatividade como algo natural do ser humano, mas “objetificado” ou silenciado pelas demandas pragmáticas dos currículos da educação formal:

Good multicultural curriculum introduces to the generative themes of others – helping us to see the world through the eyes of others, understanding the meaning of artworks in terms of the complex aesthetic, social, historical contexts out of which they emerge. (p. 9)

O'Connor e Anderson (2015) atribuem à educação pela arte um papel como linguagem simbólica e de compreensão de si e do mundo, bem como de expressão e autoexpressão. A arte pode atuar como processo criativo e crítico de inclusão social de grupos vulneráveis, além de promover a integração e interação entre indivíduos em suas diversidades culturais e sociais. Relacionando-se à pedagogia de uma arte-social voltada para uma cultura democrática, O'Connor e Anderson (2015) consideram possível a contribuição de cada ser ativo na participação significativa de seu lugar no mundo, por meio da expressão e atuação, no mais, a arte seria o espaço de discussão e criação comunitária para a liberdade e emancipação, com o objetivo de transformação social.

Um exemplo prático dessa teoria pode ser identificado no Teatro Fórum de Augusto Boal (2009), introduzido no Brasil na década de 1970 como uma versão do Teatro do Oprimido, criação na qual esta ferramenta, por meio de jogos e técnicas teatrais, promove um espaço crítico

e criativo de libertação e transformação social do ser e da sua realidade, por meio de sua autoexpressão e exteriorização das percepções, pensamentos e afetos daqueles que experimentam suas próprias vidas e realidades.

Kester (Stott, & Kester, 2018), que se dedica à arte socialmente engajada, elenca o diálogo como condição fundamental da educação estética e do estreitamento das relações comunitárias. Além de promover inclusão social e participação, a arte fortalece o tecido social e auxilia na construção de habilidades cívicas, sendo eficaz em contextos educacionais não formais, complementariamente, a arte promove a participação ativa e o desenvolvimento pessoal e social por meio da construção estética, ativada pela expressão criativa, crítica e colaborativa. Para Kester, a arte contemporânea traz uma mudança de paradigma na relação entre arte (artista) e espectador, priorizando a colaboração compartilhada que transforma a consciência dos participantes e revela novas formas de estar juntos, sendo que este processo ocorre por meio de trocas hápticas e discursivas que se desdobram em projetos ao longo de meses ou anos, promovendo a interação democrática e o trabalho colaborativo.

Diante do exposto, tanto a arte quanto a educação estética, como explanadas pelos variados pensadores, indicam que a participação, o diálogo e a interação criativa são promotores e perpetuadores das competências cívicas. A educação integral, centrada na experiência e no contexto social e cultural dos participantes, atua de forma democrática, respeitando as relações integrativas e interativas, como interculturalidade e intergeracionalidade, e respeitando os modos diversos de ser, estar e saber nos distintos contextos e modalidades educativas em que o indivíduo se insere.

O ser humano, dotado de consciência e imaginação, tem o poder de criar e transformar sua realidade, expressando-se e vivendo de forma reflexiva e prática, como Freire (1979)

disserta: “em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é tanto mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar” (p. 17).

Santos (2008), em sua coletânea de artigos *Mediações Arteducacionais*, reflete sobre a educação pela arte em diversas perspectivas, baseando-se em uma psicopedagogia da educação artística. O autor sugere que, desde o desenvolvimento educativo da criança, em fase pré-escolar, deve-se semear a atitude de espírito aberto para a educação estética, criando uma "paideia do amor e da alegria", como previa Read e citando Platão (Santos, 2008, p. 15). Para justificar a utilidade da arte no sistema formal de ensino, Santos (2008) identifica cinco pressupostos relevantes da educação artística para crianças e jovens que incluem repercussões ao longo da vida:

1. Desenvolvimento harmonioso;
 2. Apuramento da sensibilidade e da afetividade;
 3. Aproveitamento em outras matérias escolares;
 4. Equipamento experiencial para a vivência artística;
 5. Enriquecimento expressivo da formação artística.
- Esses pressupostos corroboram para o "equilíbrio dinâmico de funções vitais e psíquicas que proporcionem uma adequada integração no Universo. (p. 30)

A pedagogia da expressão artística, revestida pelo arcabouço da sensibilidade e da linguagem simbólica dos afetos, contribui para a tradução e comunicação em linguagens e expressões estéticas.

A pedagogia de expressão artística se reveste do arcabouço da sensibilidade e da linguagem simbólica dos afetos por meio da tradução e comunicação em linguagens e expressões estéticas. Para Legrand (citado por Santos, 2008, p. 78), deve ser reconhecido e valorizado, na educação artística, aquilo que toca a expressão pessoal e a criatividade. Na mesma linha de

referência feita por Santos (2008), Francine Best contribui com Legrand ao reconhecer, nas crianças, a liberdade e autonomia, assim como a autenticidade e criatividade da “espontânea expressividade da criança”, fatores que, em conjunto com a educação estética, trabalham para a formação da personalidade infantil.

Desde 1921, baseada nos pressupostos da Educação Nova sobre a liberdade, livre expressão artística para as crianças e na valorização de seu poder criador, conforme indicado por Francine Best (citada por Santos, 2008), a Liga de Educação Nova, em seu Congresso realizado naquele ano, indicou três deveres acerca da educação e formação de crianças: 1. Respeitar a individualidade das crianças; 2. Assentar os estudos sobre os interesses espontâneos do educando; 3. Substituir a emulação egoísta pela cooperação, que ensina a criança a pôr sua individualidade a serviço da sociedade.

Os jogos, que surgem como atividades lúdicas com crianças, são expressões naturais no processo de desenvolvimento, uma oportunidade para o surgimento de seus primeiros movimentos expressivos. É nesse momento que a atividade motora e os sentimentos começam a fazer sentido em relação às percepções de ação e reação às coisas, fomentando a elaboração cognitiva e simbólica do mundo. O jogo, assim como a expressão artística, é uma linguagem simbólica com elementos próprios e/ou reproduzidos da sociedade. Como condição para a arte, o jogo seria o “balancear entre o seu mundo interior e o mundo exterior, que a criança, jogando, vai exprimindo, e, ao fazê-lo, se abre também para a possível esfera da arte” (Santos, 2008, p. 89).

Os jogos evocam a necessidade de relações sociais e comunicação como uma atitude intuitiva para o desenvolvimento das competências físicas e socioafetivas do ser humano, por isso, quanto mais integrativo, participativo, plural e criativo for o processo de aprendizagem,

envolvendo o universo objetivo, mas lúdico e simbólico, maior será a possibilidade de construção de um ser humano integral e de uma cidadania plena e ativa. A CDC estabelece direitos fundamentais para crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação, à expressão e à participação, sendo que, esta intervenção legal, superior a qualquer determinação de modalidade educativa, indica um movimento social e legal de diretrizes que promovem e buscam garantir o processo de autodeterminação e cidadania plena, por meio de processos educativos, garantias básicas e de bem-estar, reconhecendo e interagindo com as diversas formas de viver e expressar o ser no mundo.

Em conformidade com a orientação da CDC, a arte e o brincar, engendrados pela dinâmica dos jogos, permitem que as crianças desenvolvam e expressem seus pensamentos, sentimentos, emoções e experiências pela ação criativa da arte, como ratifica Eisner (2002). A educação artística, além de trabalhar os aspectos cognitivos e as competências técnicas, fomenta o pensamento crítico, criativo e a comunicação por diversas formas de expressão. A linguagem artística é democrática, participativa, simbólica e intercultural, na medida em que crianças, jovens e adultos, independentemente de sua cultura e origem social, podem se conectar e comunicar suas emoções e pensamentos, isso vai além da abordagem discursiva e científica, proporcionando uma polissemia simbólica do viver, como aponta Cassirer (2012). Dessa forma, o ser humano, sob uma perspectiva social, partilha modos distintos de viver e, pela abordagem experiencial, prolifera aprendizagens.

A partilha das necessidades e anseios por meio da expressão artística, como reconhecimento e valorização das diferenças e das demandas específicas de cada ser e sociedade, compõe, pela participação ativa, a condição para a salvaguarda da identidade e da cidadania participativa, por meio dos processos de expressão.

A participação ativa (Hart, 1992), garantida pela CDC no artigo 12 (sobre o direito à participação) e praticada nas esferas formais, não formais e informais de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, na amplitude das esferas sociais e culturais, permite que crianças, jovens e adultos, pela liberdade de ação e expressão de suas opiniões, possam participar das decisões que tangem sua vida e seu meio.

Para a perpetuação e salvaguarda da participação, a educação, como preveem Read (2007), deve incorporar a educação artística de modo a instigar a participação. Um dos modos de promoção da participação ativa, ação colaborativa e de educação pela arte, são os projetos artísticos coletivos, nos quais crianças, com ou sem a participação de adultos, podem colaborar e expressar suas opiniões e realizar suas criações conforme suas expressões artísticas, sendo assim, esse seria um caminho de empoderamento das crianças por meio da educação pela arte, pois, de acordo com Freire (2009), a educação deve ser um ato de liberdade e conscientização. Nesse sentido, os adultos (educadores) atuariam como facilitadores e colaboradores com as crianças no processo de aprendizagem, sempre sob uma perspectiva dialógica, e a arte pode ser uma linguagem para reflexão sobre direitos e deveres das crianças e da humanidade, ajudando crianças, jovens e adultos no processo de conscientização, de maneira reflexiva e criativa, de seu papel na sociedade, gerando o enraizamento citado por Paulo Freire (2009).

Para que o processo de enraizamento e pertencimento seja realizado de forma efetiva no processo criativo e reflexivo com as crianças, a arte, assim como o brincar, são ferramentas que possibilitam ao ser identificar-se perante o outro e se situar na sociedade. Nesta linha de compreensão, a arte e o brincar diante de um contexto formal, não formal e informal de educação denotam-se como condições e meios para a participação democrática das crianças acerca do saber e exercício dos seus direitos, bem como diante da construção e transformações do mesmo.

Os conceitos abordados sobre o ponto de vista teórico crítico, serão tratados no tópico a seguir sob o prisma da legitimidade da participação diante da concepção jurídica do direito à participação, congregando a teoria até então exposta com o aspeto vinculativo e legal do direito das crianças “a voz e vez”.

1.5.3. O Direito à participação: a participação infantil à luz da legislação

Arce (2015) defende que é necessário repensar a abordagem dos direitos das crianças para garantir que elas sejam reconhecidas como agentes de mudança nas suas próprias vidas, em vez de serem vistas meramente como objetos de cuidado. As suas críticas contribuem para um debate mais profundo sobre como as crianças são tratadas nos sistemas legais e sociais, e como a sua autonomia e participação podem ser mais plenamente respeitadas, para isso, Arce crítica visão “homonegeizante” da CDC sobre a criança e ratifica a importância de considerar a crianças segundo a visão contextualizada socialmente da infância.

Tomás (2007) desenvolve estudos práticos (de reflexão e intervenção sobre contextos de promoção da participação infantil), centrando o papel da criança nas tomadas de decisão da sociedade e conferindo à criança o seu estatuto como sujeito de direito. Este paradigma compreende a participação da criança como interventiva na esfera privada e pública, ao considerar o ato decisório das crianças em prol do bem-estar social, conseqüentemente, o processo de participação infantil, que se desenvolve ao longo da vida, desenha uma cidadania ativa e democrática de intervenção infantil, formando-se como um combate ao desafio e à barreira da participação, que se centra na subestimação da criança como sujeito de direito. Esta barreira incide não só na “objetificação” das crianças nos processos decisórios, mas também na falta de espaços para participação legítima.

Para que a participação seja garantida, Tomás evoca a relevância da CDC nesta dinâmica, para assegurar “voz e vez” às crianças nos espaços públicos (escola e comunidade) e privados (como a casa). A CDC, assim como outros documentos de caráter normativo, seria o instrumento legal, político e universal para salvaguardar, através dos direitos da infância, que todas as crianças tenham as condições necessárias para um desenvolvimento saudável, seguro e pleno, deste modo, pela garantia legal, deve-se lutar por espaços de poder para que a participação seja ativa e crítica, e não simbólica. Para isso, as crianças devem estar de facto inseridas nas tomadas de decisão e nas suas consequências, reafirmando-se a importância dos espaços inclusivos para o fomento da participação cidadã e ativa.

Neste processo, será indispensável saber o que as crianças entendem por democracia, cidadania e participação, quais são os significados que associam ao papel de cidadão e como tudo isto influi na sua representação na esfera pública. Por outro lado, é fundamental aprofundar a análise sobre os mecanismos mediante os quais as crianças e jovens vão progressivamente adquirindo os valores, normas e conteúdos que servirão de apoio à sua experiência cívica.

Tomás (2007, p. 64) suscita alguns aspetos que podem ser considerados para o entendimento complexo da participação infantil, para isso, elenca algumas perspectivas e compreensões de participação que perpassam por arenas de participação (quem participa e em que contexto, possibilitando a participação em alguns âmbitos, quer seja jurídico, político, social e dos sentimentos. Tomás, ainda sobre a compreensão da participação, referencia âmbitos de participação diversos, que podem acontecer pela participação plena, circunstancial ou contínua.

Os sentidos de participação, mais um prisma sobre o conceito estudado, podem requerer a participação por meio da criação de sentidos ou pela apropriação de causas e demandas existentes, por fim, o entendimento das condições de participação, segundo Trilla e Novella

(2001, p. 156, citados por Tomás, 2007, p. 220), pode ser real se houver o reconhecimento do direito à participação, das capacidades e contextos próprios para a realização da participação, o que deve ser observado com minúcia no caso da participação de crianças que sofrem de algum condicionamento de espaço e relação que motivam ou retraiam a sua participação.

Diante do cenário exposto (sobre os aspetos complexos da participação infantil) e tendo em vista a condição necessária para a participação, no lugar da discussão sem prática, Tomás (2007) convida à reflexão crítica para a criação de espaços e estratégias que promovam a participação infantil mas que, antes de tudo, possa ser realizada a escuta ativa da criança sobre a sua compreensão acerca da participação cidadã na medida que são realizadas investigações sobre o modo que as crianças criam e “introjetam” conceitos e ações de cidadania ativa na sua aprendizagem ao longo da vida

O discurso e a praxis dos adultos empenhados na promoção de um novo paradigma da participação das crianças deverão preocupar-se com as questões de competências, com os sentimentos de pertença e implicação na comunidade, e outros temas do interesse das crianças, em vez de continuarem centrados na discussão sobre a situação de dependência e tutela em que vivem as crianças (Tomás, 2007, p. 223).

Catarina Tomás, em seus estudos sobre a infância, suscita o papel da criança na sociedade como sujeito de direitos, político e ativo na promoção da democracia, na medida em que as crianças passam a ter intervenção na esfera pública e privada. Considerando a participação como um direito fundamental garantido pela CDC, os diversos lugares formais, não formais e informais de educação, como escolas, seio familiar, comunidade, instituições públicas e sociais, devem garantir este direito legal. No entanto, alguns desafios durante a execução dos processos de participação são notórios, a começar pelo paradigma do papel da criança na esfera da ação

sobre as suas demandas, estando a ideia de subestimação das suas capacidades decisórias como um obstáculo, tal como a não existência de espaços seguros para a sua participação e transformação de paradigma. Eis que uma revolução da participação deve ocorrer por meio de uma ação crítica e reflexiva sobre as formas de envolvimento das crianças nas decisões que as impactam. Por isso, momentos, estímulos e espaços para a participação devem ser ativados, de forma que a participação seja genuína e não simbólica. A compreensão do universo da criança, por meio da escuta ativa, será um modo de permitir que o direito à participação ocorra em qualquer contexto em que a criança faça parte, logo, o adulto deve ser um facilitador para que os espaços inclusivos sejam criados ou apropriados, e para que as vozes das crianças sejam ouvidas por adultos e pelas próprias crianças, concomitantemente às suas ações, que se realizam na prática pela participação democrática, garantindo, pela emancipação, uma sociedade inclusiva. Diante do exposto, os direitos da infância, como o da participação, desenham-se como fundamentais para o desenvolvimento pleno da criança.

Em confluência com o pensamento de Tomás (2007), Lundy (2007), na sua teoria da participação deliberativa no âmbito do direito das crianças à participação, gera (ou reconhece) espaços para a intervenção e instiga a motivação para que as crianças possam participar, pela empatia e diálogo, de modo ativo e positivo em debates que tangem a vida pública e privada, fazendo uso de espaços e contextos que vão desde a escola até aos espaços populares.

Além de atribuir ao adulto o papel central para a criação e salvaguarda de oportunidades de participação das crianças, o modelo de participação de Lundy (recomendado pela Comissão Europeia) gira em torno do 12.º artigo da CDC e incentiva a proteção e educação por meio de quatro dinâmicas e dimensões: espaço, voz, audiência e influência (Comissão Europeia, 2022). A dimensão do espaço prevê contextos inclusivos de participação, para que a expressão infantil seja

instigada e garantida, deste modo, os espaços ou meios não formais e informais de educação podem ser espaços, sem demandas externas, de promoção de intimidade para a motivação das expressões. Para a motivação da expressão, dada a pluralidade humana, são exigidos múltiplos recursos de linguagem, para que as comunicações possam ser expressas de variadas formas, sem que a semântica seja esvaziada, por isso, as artes podem ser um recurso fundamental nesta dimensão, até mesmo o respeito pelo silêncio e o direito à não participação. A dimensão da audiência vislumbra que o adulto possa considerar as opiniões das crianças nas tomadas de decisão, mesmo que seja num contexto em que o adulto seja o detentor de poder, iniciando aqui a importância de assembleias, plebiscitos e escuta ativa, sendo que, esta ação culmina numa quarta dimensão, a da influência, na qual as ideias das crianças são consideradas como influenciadoras nas tomadas de decisão, na medida em que são responsabilizadas pelas consequências das mesmas.

As teorias relatadas transformam inicialmente a teoria de participação ilustrada pela Escada da Participação Cidadã de Arnstein (1969), que desde a sua égide procura garantir que as vozes das crianças sejam ouvidas e respeitadas, promovendo o seu desenvolvimento como cidadãos ativos e conscientes. Além do mais, muitos dos teóricos acima referidos contribuem para a atualização das teorias da participação e para as orientações legais traduzidas em manuais que abordam os princípios e as práticas da participação efetiva e significativa das crianças na esfera do mundo da vida. Como fundamento legal, os manuais da UNICEF são amparados pela CDC e, no que concernem o presente trabalho, alguns abordam de modo específico o direito à participação das crianças como um direito fundamental na convenção criada em 1989, particularmente indicado no 12.º artigo da legislação citada, artigo que afirma que as crianças

têm o direito de expressar as suas opiniões livremente em todos os assuntos que as afetam, sendo essas opiniões devidamente consideradas e realizadas nas tomadas de decisões.

Acerca da história da CDC (UNICEF, 1989; UNICEF, 20119; Lansdown, 2010), como marco internacional e legal sobre os direitos humanos, que visa proteger e promover os direitos das crianças em todo o mundo, a CDC, fomentada pela ação deliberativa da Assembleia Geral da ONU, que ocorreu em Nova Iorque, Estados Unidos, em 20 de novembro de 1989, um produto legal e de efeito normativo, um feito de décadas de trabalho em prol da validação e reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. A CDC promulga os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais das crianças num contexto de ressonância mundial. Conforme enunciado, a CDC, obra de anos de prospeção e ação reflexiva, resulta de um conjunto de movimentos anteriores pela luta dos direitos das crianças, iniciados na década de 20 do século XX. Em 1924, foi elaborada a Declaração de Genebra, que contém os princípios para a proteção da infância, tutelada pela instituição antecessora da Organização das Nações Unidas (ONU), a Liga das Nações. Criada após a Segunda Guerra Mundial, em 24 de outubro de 1945, após a assinatura da Carta das Nações Unidas, emerge a Organização das Nações Unidas e, com a sua criação, num momento pós-guerra, surge a ratificação da importância dos direitos humanos e a reflexão acerca da validação dos mesmos em sociedade. Dessa reflexão, resulta, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Apesar dos avanços na esfera dos direitos humanos, de segurança internacional, de paz e de cooperação entre os Estados-nação, os direitos das crianças ainda não tinham ido a pleito no debate internacional; não existia ainda um tratado específico que reconhecesse os direitos das crianças.

Após uma década de constituição da ONU, em 1959, o tema dos direitos das crianças é considerado de forma genérica por meio da Declaração dos Direitos da Criança, que, através do

desenvolvimento de 10 princípios sobre os direitos das crianças, tinha um cunho de recomendação, mas não de legislação para os países membros das Nações Unidas. Entre a crescente vulnerabilidade social e política, instaurada entre as décadas de 70 e 80, bem como na decorrência do Ano Internacional da Criança, proclamado pela ONU em 1979, cerca de vinte anos depois da referida Declaração, nasce o projeto que daria origem à criação da CDC.

No eixo da transformação social, incitada pela urgência dos anos 70, a Polónia, que passava por mudanças políticas, teve como base o movimento Solidariedade, que ascendeu ao poder pela participação popular, desejosa de reformas democráticas e legais no âmbito dos direitos humanos. Neste movimento, em colaboração com diversas organizações não governamentais, o Solidariedade apresentou um projeto sobre os direitos humanos da criança (uma convenção) durante as reuniões da ONU. Este documento tornou-se um instrumento teórico e prático sobre os direitos da criança, resultando, após uma década de negociações e luta, em 1989, na Convenção sobre os Direitos da Criança. Nos anos subsequentes, alguns protocolos facultativos à CDC (como o de Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados e o de Venda de Crianças, Prostituição Infantil e Pornografia Infantil) foram criados e adotados, mas a CDC permanece como o principal instrumento internacional e global para os direitos das crianças.

Durante os anos seguintes, a CDC foi sendo adotada e ratificada como vinculativa para a salvaguarda dos direitos das crianças por diversos países, para que esses direitos sejam globalmente promovidos e garantidos. Como medida de proteção para as crianças, a CDC assegura quatro fundamentos essenciais (UNICEF, 1989) para a promoção dos direitos das crianças, princípios que orientam a execução dos 54 artigos da CDC, distribuídos em quatro categorias fundamentais: sobrevivência (todas as crianças têm direito à vida e aos cuidados adequados para a sua sobrevivência), desenvolvimento (toda criança tem direito ao seu

desenvolvimento integral, físico, mental, emocional e social, como o direito à educação, lazer, cultura e liberdade de pensamento, consciência e religião), proteção (toda criança deve ser protegida contra a exploração ou qualquer forma de abuso, negligência, tortura e outras formas de maus-tratos) e participação (todas as crianças têm o direito à liberdade de expressão e de opinião, bem como de ação nas decisões que lhes dizem respeito, devem ser livres para expressar as suas opiniões em todas as questões que as afetam, e essas opiniões devem ser levadas em consideração).

Estes princípios ratificam o papel da criança como sujeito social e político, dotado de direitos e deveres perante a sua vida particular e em sociedade, podendo desenvolver os seus direitos de cidadania ativa e plena. Para a consciência e garantia dos seus direitos, a educação para a cidadania atua na persecução da salvaguarda dos direitos para o desenvolvimento, participação, sobrevivência e proteção, como refere Machado (1999) “Educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo” (p.26).

Dentre os quatro principais artigos da CDC, seguindo-se o direito à não discriminação (2º artigo), do direito à vida e aos seus interesses (3º artigo) e do direito ao desenvolvimento (6º artigo), o artigo 12º evidencia a consideração primordial que é o interesse superior da criança e o “respeito à opinião das crianças nas tomadas de decisão”, pois o artigo presume que os adultos efetivem as opiniões das crianças: “As crianças têm o direito de dar as suas opiniões livremente em questões que as afetam. Os adultos devem ouvir e levar as crianças a sério” (UNICEF, 1989).

Sequencialmente, no 13º artigo, a criança tem o direito de “compartilhar os seus pensamentos livremente”, no entanto, a liberdade de expressão requer meios, espaços e tempo

para o alcance profícuo do fim a que se destina: “As crianças têm o direito de compartilhar livremente com outras pessoas o que aprendem, pensam e sentem, seja conversando, desenhando, escrevendo ou de qualquer outra forma, a menos que isso prejudique outras pessoas.” (CDC, 1989). A garantia da opinião e sua validade nas práticas da esfera da vida, tal como a garantia da liberdade de expressão pelos instrumentos e linguagens apropriados aos seus anseios e realidade, dota a criança de liberdade e autonomia (responsabilidade, maturidade e emancipação) na experiência vivencial, ao passo que as crianças se apropriam dos assuntos que as afetam. Deste modo, a participação é essencial para o desenvolvimento pessoal, cognitivo, afetivo e social das crianças, corroborando para a existência de uma sociedade mais equitativa e promotora do bem-estar social e individual.

Para o alcance da participação plena são considerados cinco principais artigos delineados pela CDC, os já explorados direito à opinião (12º artigo da CDC) e à liberdade de expressão (13º artigo da CDC), seguindo-se o direito à liberdade de pensamento (14º artigo da CDC), que permite que “As crianças possam escolher os seus próprios pensamentos, opiniões e religião, mas isso não deve impedir que outras pessoas desfrutem de seus direitos. Os pais podem orientar os filhos para que, à medida que cresçam, aprendam a usar corretamente esse direito” (CDC, 1989).

Freire (1979), no seu pensamento sobre a educação libertadora, na década de 70, previa, sem o poder vinculativo da posterior Convenção (CDC), que as crianças devem ter a liberdade de formar e expressar as suas próprias opiniões e pensamentos por meio de uma educação dialógica, de troca de aprendizagens e valorização de saberes e experiências, em vez de uma educação bancária, de depósito de ensino e homogeneizada, perpetuando pela estrutura objetiva a segregação e marginalização das pessoas, dos seus saberes, fazeres e modos de ser e estar.

Acerca do teor do 12º, 13º e 14º artigos da CDC, e na intersecção do pensamento de Paulo Freire (1979) sobre a valorização das diferenças e da liberdade de expressão, pensamento e direito à opinião, Candau (2012) valoriza a educação multicultural, o reconhecimento e a criação de espaços educativos que possam validar as pluralidades de pensamentos, formas de expressão, opiniões e princípios. Neste sentido, as crianças devem ser respeitadas como sujeitos sociais e políticos com as suas particularidades e demandas, sobre os seus modos simbólicos de ser, estar, fazer e pensar no mundo. Para que as crianças tenham os seus direitos respeitados e para que desfrutem dos seus direitos, respeitando os dos seus pares, devem ser incentivadas, pela facilitação e orientação de adultos, a refletirem sobre os seus direitos e a fazerem uso dos mesmos, por meio de uma participação cidadã e democrática para a ação e transformação social. Sobre a criação de espaços para o desenvolvimento da diversidade, movimento ensejado pelo movimento da escola nova, Candau (2011) refere que a heterogeneidade cognitiva e do modo de ser “são considerados componentes dos processos de aprendizagem e de construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras. (p. 243)

A diversidade de ritmos e de modos de existir, além de recriar uma sociedade plural sob os diversos aspetos sociais, culturais, económicos, cognitivos, afetivos e biológicos, pressupõe que a voz da criança, a sua polissemia, possa ser expressa por diversas linguagens, que não apenas a discursiva. A voz é um conceito simbólico que traduz a liberdade de expressão, compondo em si a génese da participação.

Ao dissertar sobre os direitos das crianças, especificamente sobre a liberdade de expressão (13º artigo da CDC), considera-se a expressão artística como uma forma de linguagem para que as crianças possam proferir as suas opiniões e pensamentos por meio das diversas

formas de comunicação. A expressividade da criança evoca a criação de linguagens que realizem o processo de socialização e pertencimento. Por meio da diversidade de formas de expressão, a criança pode ser e estar no mundo, por isso, importa que a criança tenha o direito de conhecer, por meio das dinâmicas de aprendizagem formal, não formal e informal, as diversas formas de fazer e experienciar, por meio de jogos e do contexto lúdico, por exemplo, para que possa, através da (re)criação, comunicar os seus anseios, desejos e necessidades em relação à vida e ao pertencimento ao mundo.

Portanto, o acesso aos equipamentos culturais ou o movimento das modalidades educativas poderá, por meio da arte, gerar espaços, momentos e instrumentos de possibilidade simbólica e semântica de expressão de ideias, através da comunicação e “ressignificação” da realidade (Guimarães, 2018). Através da aquisição e trabalho sobre competências (afetivas, cognitivas, motoras, sociais e culturais), realiza-se o desenvolvimento integral das crianças.

A cultura e a arte são direitos que devem ser garantidos às crianças para que possam manifestar a sua participação e desenvolvimento na sociedade. De acordo com Guimarães (2018), a criança, interagindo com a cultura e a arte, criando e recriando a sua realidade, “embebendo-se do património cultural da comunidade de que participam (e da humanidade), constrói o sentido de pertencimento ao coletivo e enriquece o repertório que irá compor as suas produções culturais” (p.39).

Em relação ao direito à criação e participação em grupos (15º artigo da CDC), este informa que as “crianças podem criar ou ingressar em grupos ou organizações, e elas podem encontrar-se com outras pessoas, desde que isso não prejudique ninguém.” Como indica Marshall (1967), a cidadania pressupõe o interposto no artigo acima citado (15º), a participação em grupos e associações que possam garantir ao cidadão o sentimento de pertença e escuta ativa

para, a partir do seu enraizamento, deter o poder de decisão e participação, direcionando a ação para possíveis soluções ou para que os aspetos afetivos, sociais e culturais sejam desenvolvidos de forma integrativa e inter-relacional, acionando em continuidade ao longo da vida os sistemas de heteroformação e autoformação, além de compor a autodeterminação, compondo o eu por meio da relação com o outro (sujeito e meio) de interseções e diferenças.

A relação com o grupo (Pais, 2005) transfigura-se num dos primeiros episódios do sentido de pertença, sentido primordial para que a liberdade de expressão e opinião ocorram de forma participativa. Os grupos produzem espaços seguros de confluência de interesses e ideias, ainda que sejam espaços de debates e acordos, dinâmica própria do diálogo e da ação cidadã.

Ao tecer uma relação com os artigos principais sobre a participação de crianças e jovens, Arroyo (2015) defende, nos seus trabalhos sobre a infância, que as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos de direitos, que não estão a preparar-se para a vida, mas já estão na vida e possuem direitos a serem exercidos. A participação será o veículo central para expressar os seus pensamentos e opiniões em relação aos temas que as afetam. O sentimento de pertença e empatia possibilita que a criança ative os seus direitos e responsabilidades e que tenha a liberdade para poder unir-se aos seus pares durante a sua vivência, para que os direitos sejam exercidos, transformados e reclamados em relação à sua vida (o mundo da vida). Os sistemas educativos, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, são uma forma de intervenção social garantida pela educação, promovida para o desenvolvimento integral humano. No entanto, como critica Arroyo (2015), o sistema educacional tradicional, de estrutura homogeneizadora, não reconhece a criança como sujeito, não potencializando a ação da voz e vez da criança na intervenção da sua esfera de vida. Arroyo (2015), sobre a importância da participação crítica das crianças nas esferas sociais e privadas, suscita que

há projetos que vinculam a formação ética com projetos de sociedade e ao menos de escola, por exemplo, de uma sociedade sem segregação e de uma escola sem reprovações, mais livre e igualitária, em que o gozo das liberdades seja real para todos. Comprometer as crianças, os adolescentes, jovens ou adultos educandos com esses projetos e ideais éticos seria uma forma eficaz de formação ética. (...) Sobretudo, amarrar a um conhecimento do que há de valores nas lutas pela justiça, igualdade, liberdades nos movimentos sociais, no movimento juvenil e na própria escola. Em todos esses processos, há valores e contravalores a serem explicitados e debatidos com os educandos, o que se constituirá em uma dinâmica formadora. (p. 37)

Para a solução deste desafio sobre a participação, integração social e educação de crianças e jovens, a escola deve criar estratégias que permitam à criança expressar-se livremente, desenvolver o seu pensamento crítico e exercer a sua autonomia, assumindo o papel de protagonista da sua própria trajetória de vida. Para Arroyo, a participação ativa das crianças em espaços coletivos (grupos e associações), além do sistema escolar de ensino ou dentro do próprio sistema, é fundamental para o desenvolvimento das crianças e jovens como cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos, capazes de tomar decisões reflexivas sobre as questões que correspondem às suas vidas particulares e públicas (políticas e sociais). O acesso à informação será um dos recursos fundamentais para que as crianças possam intervir de forma reflexiva e transparente.

O artigo 17º da CDC destaca o direito à informação, enfatizando a relevância de que esta seja adequada à criança, para que possa ser compreendida e transformada em conhecimento, permitindo um posicionamento clarificado através da informação objetiva e da transparência na

comunicação. O artigo 16º evoca o direito à privacidade e à confidencialidade nos processos de expressão de pensamento, opinião e associação.

Ainda sobre a participação, a garantia de acesso aos direitos da CDC de forma equitativa e plena é evocada pelo direito à participação das crianças com deficiência (artigo 23º da CDC): Toda criança com deficiência deve ter a melhor vida possível na sociedade. Os governos devem remover todos os obstáculos para que as crianças com deficiência se tornem independentes e participem ativamente da comunidade (UNICEF, 1989).

Sobre o último direito abarcado pela categoria da participação, a UNICEF tem como princípio a inclusão, garantindo que todas as crianças, independentemente de gênero, raça, condição social, habilidades ou de questões biológicas, psicológicas ou comportamentais, sejam sujeitos de direitos e participantes.

Contribuindo para a inclusão, o respeito à voz da criança é o princípio que combate a participação simbólica das crianças nas deliberações. Por isso, a participação das crianças nas tomadas de decisão deve ser feita de modo seguro, considerando o espaço, a forma e os meios. A criação e o ingresso em espaços ou grupos de fomento de escuta ativa e reflexiva podem ser recursos eficazes para garantir segurança e proteção nos episódios de participação e decisão das crianças, afastando os riscos de manipulação. Toda a construção e consolidação de circunstâncias que gerem uma participação ativa reforçam que essa participação seja genuína, permitindo a ação das crianças de forma autêntica e emancipatória.

No contexto descrito, ao elencar a importância da participação das crianças no mundo, nas diversas produções científicas da UNICEF sobre os direitos das crianças. Faz-se necessário considerar o contributo para a UNICEF de pensamentos específicos sobre a participação, como decorre da teoria da participação de Hart (1992), assim como de outros autores explorados neste

trabalho, com Shier (2006), que, diante do seu modelo de "Caminhos para a Participação", e Lansdown (2011), no seu relatório para a UNICEF sobre o artigo 12º, no qual aborda o direito de toda criança ser ouvida em "*Every Child's Right to be Heard*", fazem com que o estado atual e o grau de participação sejam sempre repensados no contexto de intervenção infantil no mundo da vida (na tomada de decisões e ações acerca das demandas das crianças).

Acerca do assunto que incide o presente trabalho, sobre a participação infantil, são diversos os manuais da Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF ⁵) sobre a participação das crianças que abordam fundamentos e as práticas para a salvaguarda da participação cidadã infantil.

Para além dos princípios da UNICEF de garantia da participação, alguns métodos e abordagens para facilitar a participação infantil são elencados e coadunam com os princípios explorados, bem como com a execução dos artigos. Como auxílio na elaboração desses métodos, destacam-se as publicações elaboradas por Lansdown, como os manuais *The Evolving Capacities of the Child* (2005) e a já citada *Every Child's Right to be Heard* (2011). O primeiro manual explora o conceito das capacidades evolutivas das crianças, o que permite considerar o contexto e a capacidade de cada criança no seu processo de participação, conforme o seu desenvolvimento e adaptação. O manual *Every Child's Right to be Heard* (2011) foi publicado pela UNICEF em parceria com a *Save the Children*. De forma prática, este trabalho trata da implementação do artigo 12º da CDC. Neste documento, além de estudos de caso sobre o envolvimento das crianças em processos de decisão e participação, é redigida uma crítica direta aos sistemas formais de proteção e garantia de desenvolvimento, como os sistemas políticos e as estruturas educativas

⁵ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), foi criada em 11 de dezembro de 1946 pela Assembleia Geral ONU e o seu papel é desenvolver ações e reflexões sobre os assuntos pertinentes à infância, bem como produzir e instigar a produção de materiais científicos sobre a vertente abordada.

tradicionais. A voz das crianças, o reconhecimento e a promoção de competências são as chaves para o desenvolvimento das crianças e para a sua participação cidadã. Por isso, o referido documento sobre o artigo 12º afirma que este artigo

is important as a fundamental right: it is a measure of our human dignity that we are able to be involved in decisions that affect us, consistent with our levels of competence. It is also a means through which other rights are realised. It is not possible to claim rights without a voice. Children who are silenced cannot challenge violence and abuse perpetrated against them. The capacity to learn is restricted without the chance to question, challenge and debate. Policy-makers cannot identify the barriers to fulfilling children's rights if they do not hear from children about the existence and nature of those *barriers*. (UNICEF, 2011, vi)

A partir do momento em que a criança tem voz, a sociedade deve promover e requalificar espaços e oportunidades para que as crianças trabalhem sobre as questões que lhes dizem respeito, a si e à comunidade. Este tipo de movimento de voz e vez é condição para a cidadania, para a transformação social e para a responsabilização, inclusive dos governantes (seus representantes). A liberdade e a autonomia constituem um processo de emancipação e conhecimento de si e do seu meio, respetivamente um reconhecimento das suas competências e responsabilidades (direitos e deveres) no mundo. Este movimento possibilita o "*Knowledge of one's rights, learning the skills of participation, acquiring confidence in using and gathering information, engaging in dialogue with others and understanding the responsibilities of governments are all vital elements in creating an articulate citizenry.*" (UNICEF, 2011, p. 9). Este mesmo documento orienta acerca de nove requisitos básicos, eficazes e éticos para a participação, princípios que devem ser dinamizados na teoria e na prática. Por isso, algumas

medidas para a motivação da participação das crianças, de acordo com as suas capacidades e disponibilidades, devem ser implementadas.

A UNICEF indica que, como base dessas orientações, a participação deve ser estimulada e basear-se nos interesses das crianças para promover a sua participação. Para tal, toda a criança deve ter esse direito garantido de forma indiscriminada pela ação dos direitos iguais.

Para que a participação seja realizada de forma plena, as crianças devem estar protegidas de qualquer forma de ameaça e risco (como manipulação e exploração). A transparência de informação (primeiro princípio) é um dos princípios fundamentais para a participação. A informação deve ser completa e acessível nas diversas linguagens e formas possíveis, respeitando as capacidades da criança. Para que a participação seja efetiva, deve haver clareza quanto aos parâmetros da participação e em que consiste (objetivos e responsabilidades). Assim, qualquer adulto envolvido no processo de participação deve estar ciente da autonomia e liberdade da criança nessa dinâmica. Além disso, o esclarecimento sobre a participação ser voluntária e consentida é essencial. Qualquer barreira à participação deve ser identificada pela própria criança para que, de forma colaborativa, os desafios possam ser superados.

As crianças devem agir de forma livre e voluntária (segundo princípio) para expressarem as suas opiniões e desejos de participação (ou de não participação ou de saída, caso ingressem em processos participativos), sem que haja coação, de acordo com as suas demandas, tempo e espaço. Adultos e crianças devem reconhecer, respeitar e compreender (terceiro princípio) as dinâmicas de participação (opiniões e expressão), bem como os seus aspetos sociais e culturais. Neste sentido, a esfera pública (escola) e a esfera privada (família) devem trabalhar em prol deste princípio.

Deve ser atribuída relevância às capacidades das crianças, reconhecendo as suas aptidões (quarto princípio) e estimulando novas competências para que a participação possa basear-se nas suas habilidades pessoais, técnicas e sociais. A participação das crianças deve levar em consideração os seus níveis de interesse e capacidades, garantindo que seja equitativa. Métodos, linguagens e ambientes (quinto princípio) para a promoção das capacidades e da participação das crianças devem ser criados e ativados em conjunto com as crianças, conforme as particularidades de cada sujeito de direito que vivencia a infância. Assim, diferentes níveis de apoio serão ajustados a diferentes crianças, conforme as suas necessidades.

Com os instrumentos adequados, a inclusão (sexto princípio) será estabelecida como critério que considera a particularidade de cada criança, as suas competências subjetivas e os espaços, meios e recursos que promovem a participação com equidade. Todas as crianças terão o mesmo direito às oportunidades de participação, mas cada uma conforme as suas peculiaridades. Deste modo, inibe-se qualquer discriminação. Adultos e crianças terão direito ao treino e formação (sétimo princípio) para que as suas competências sejam adquiridas ou aprimoradas, reforçando a qualidade da sua participação. Isto permite que, por exemplo, as competências sejam reforçadas e direcionadas para uma consciência efetiva dos seus direitos, bem como para que os adultos compreendam o envolvimento das crianças nas ações sobre si e sobre a sociedade de forma construtiva e positiva.

Em relação aos princípios citados, o adulto deverá garantir que as crianças estejam seguras (oitavo princípio) ao exercer a sua liberdade de expressão, opinião, prática de crenças e associação, sem que estejam expostas a insegurança, ameaça ou coação. Assim, os espaços e as pessoas envolvidas devem acolher de forma sensível e positiva a participação das crianças, utilizando o trabalho colaborativo como recurso para a promoção e a perceção da participação

das crianças na sociedade. Com isso, as crianças, conscientes dos seus direitos, estarão protegidas de danos e saberão a quem recorrer quando os seus direitos forem negligenciados.

Finalmente, a responsabilidade (nono princípio) durante o processo de salvaguarda da participação poderá ser verificada através da compreensão do nível de participação das crianças. Isto significa que deve haver uma escuta ativa sobre essas dinâmicas, para que elas possam avançar para outros patamares de participação. Envolvidas desde o início dos processos participativos, as crianças serão capazes de desenhar esses processos, participando das operações de acompanhamento, monitorização e avaliação da sua participação. Assim, os resultados serão considerados na reflexão das ações realizadas, para que, sua continuidade, alteração ou extinção seja, decidida de forma consciente, possibilitando que as lições aprendidas sejam aplicadas para a melhoria dos processos participativos subsequentes.

Os adultos poderão avaliar como participam nas estratégias de participação com e das crianças, como compreendem e implementam os programas infantis, refletindo sobre as prioridades e recomendações exercidas nos programas e projetos educativos, sociais e políticos.

No âmbito do conceito de *Participation Rights of UN Child Development* ou Direitos de Participação no Desenvolvimento Infantil da ONU (PROUD), durante os últimos anos a UNICEF e a UNESCO produziram alguns outros manuais relevantes sobre a temática da participação, dentre eles o *The participation rights of adolescents: A strategic approach* (2001), um guia prático tecido por especialistas em direitos da criança e participação infantil e destinado para que os profissionais possam compreender e trabalhar com as crianças frente aos processos de participação em tomadas de decisão.

Entre as décadas de 90 e o ano 2000, composto por teorias e práticas de trabalho com as crianças para a sua intervenção social no meio, nasce em 2006 o guia *Child and Youth*

Participation Resource Guide. Neste mesmo contexto de intervenção no espaço público sem decorrer num projeto específico de cidades amigas, o guia *Child Friendly Cities and Communities* (UNICEF, 2018) foi concebido para ilustrar a participação das crianças na vida pública e desenvolvimento das cidades (cidades amigas das crianças). Dentre os mais recentes guias sobre a participação, em 2016, a UNESCO debruçou os seus esforços da redação de um guia prático chamado “Equidade para as Crianças: Um Guia Prático para Medir e Monitorar” para promover a participação e o empoderamento de adolescentes, especialmente em comunidades afetadas.

Para tal finalidade, são utilizados como apoio os manuais orientadores, como o *Council of Europe Child Participation Assessment Tool* (*Council of Europe Child Participation Assessment Tool* [CECPAT], 2016), que fornece 10 indicadores básicos para os Estados, e o manual redigido em 2020 pelo *Council of Europe* sobre a participação das crianças, *Listen – Act – Change* (Council of Europe, 2021). Este instrumento foi compilado pela Divisão do Conselho da Europa para a Promoção dos Direitos da Criança, contando com a participação ativa de cerca de 120 crianças, jovens e adultos de diferentes faixas etárias e características sociais e culturais na Europa, com o objetivo de identificar as condições fundamentais para a promoção do exercício dos direitos das crianças por meio da participação infantojuvenil legítima

Estes recursos teóricos e de ação prática, os manuais da UNICEF e da UNESCO, fornecem orientações sobre como criar ambientes que favoreçam a participação infantil e o documento em questão vai ao encontro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)⁶. O documento mais recente a abordar diretamente a participação é o “*Recovering Learning*”, que foi realizado pela UNICEF, em 2022, em parceria com a Comissão para a Educação para que

⁶ Os objetivos da ODS são 17 objetivos direcionados para os desafios globais, tais como desigualdade, saúde até alcançar os temas de educação

juntos pudessem diagnosticar, refletir e agir sobre a aquisição de competências entre crianças e jovens

con respecto a los niños en edad de asistir a la escuela primaria, la adquisición de diversas destrezas es crucial, especialmente las básicas; con respecto a los jóvenes, toda la gama de destrezas es necesaria, entre ellas las que se requieren para la participación ciudadana activa y el trabajo decente. (UNICEF, 2022, p. 2)

A UNICEF (2001), no documento *The Participation Rights of Adolescents: A Strategic Approach*, sugere a criação de espaços seguros para que as crianças possam expressar as suas opiniões e desenvolver-se de forma segura e motivada, respeitando a sua existência significativa no mundo, promovendo as quatro categorias de direitos explanados na CDC.

Segundo o documento, as crianças que participam nos diversos espaços públicos e privados desenvolvem competências sociais, pessoais, afetivas, psicológicas e cognitivas: *“It has been shown that children who grow up in a participatory atmosphere (at home, at school, in institutions) do better at school, reach higher levels of moral development, become more socially involved with less psychological and social problems”* (UNICEF, 2001, p. 9).

O mesmo documento ratifica a importância da educação informal, através da troca de opiniões e vivências, no processo de motivação e de integração das crianças nos processos de participação cidadã e ativa. A recomendação da UNICEF é permitir a participação de crianças e jovens, na sua diversidade (de idade e capacidades), nas mais diversas formas e contextos de participação (formais, informais e não formais), equilibrando risco e aprendizagem, em vez de estabelecer limites arbitrários para a participação:

The everyday possibilities for participation also provide adolescents with an informal education in democracy. Opportunities for participation in shared decision making,

listening to different points of view, and weighing options and consequences can help build a critical appreciation for the democratic process. (UNICEF, 2001, p. 10)

Para além da proposta de espaços seguros para a participação, o documento elenca formas de definição e monitorização de metas para a participação de crianças e jovens. Contudo, alerta para o desafio de mensurar alguns indicadores não tangíveis, como o nível de participação democrática no sistema escolar. Embora a participação no sistema escolar, como uma faceta do desenvolvimento e da participação, possa ser estimada quantitativamente (como o grau de conclusão do ensino obrigatório), dada a subjetividade e sensibilidade, é importante que as crianças e jovens ajudem na avaliação e construção de indicadores “culturalmente sensíveis”, refletindo o que é importante para elas (UNICEF, 2001, p. 41). Neste contexto, o presente trabalho, de forma sensível e qualitativa, procura observar e refletir a partir dos sujeitos de direitos e de ação do projeto, um direito a (des)envolver a compreensão da participação num contexto que apenas pode ser compreendido pela expressão dos seus próprios autores. A determinação desta análise narrativa dos participantes da ação procura ultrapassar o desafio dos indicadores mensuráveis, que pela sua natureza podem não considerar a extensão e qualidade do processo de participação, além de não expor a voz e vez do sujeito de direito, político e social.

Das indicações da UNICEF acerca da avaliação do processo de participação, três indicadores são consubstanciados. O primeiro indicador é quantitativo, de fácil mensuração, e consiste, por exemplo, na avaliação do sucesso da integração escolar, parametrizável a nível global. Em paralelo, o segundo indicador analisará quantitativamente a criação de espaços de promoção da participação, como conselhos estudantis e associações. O terceiro indicador, qualitativo e não mensurável, exige que se recuse a comparação entre dados, focando-se, em vez disso, na análise cuidadosa dos contextos, mantendo a perceção e escuta ativa sobre os processos

democráticos e de cidadania, possibilitando uma compreensão consistente, mas subjetiva e polissêmica, que não permite uma transferência global, mas possibilita o seu entendimento e reflexão.

Sobre as recomendações da UNICEF para a criação de espaços e condições para a participação das crianças, os manuais indicam a importância de criar um lugar seguro onde as crianças possam exercer o direito à liberdade de expressão e à emissão de opiniões. A educação e sensibilização sobre a importância da participação na vida pública e privada são essenciais para que o direito à participação seja exercido e reconhecido por todos os envolvidos na sociedade (adultos e crianças). As crianças são educadas para o exercício do pensamento crítico e para a expressão das suas ideias, pensamentos e formas de viver, respeitando as suas individualidades, alteridades e contextos. Portanto, o apoio do adulto como facilitador é imprescindível durante a dinâmica da expressão e execução das opiniões conscientes e libertadoras das crianças, sem que o adulto assuma o papel principal no processo de participação. Para que haja uma ação colaborativa entre crianças e adultos, é proposto que a participação seja integrada, onde as crianças são sujeitos de direito e agentes políticos nas tomadas de decisões e nos diversos contextos sociais e políticos (locais, nacionais e internacionais).

Diante das orientações expostas, alguns desafios e recomendações são traçados para garantir a realização dos processos de participação. Entre os manuais e guias da UNICEF sobre a participação, os principais obstáculos a serem ultrapassados incluem a resistência cultural, a falta de recursos e a subestimação da capacidade das crianças de participar efetivamente. Para superar esses desafios, a UNICEF recomenda uma maior compreensão e sensibilização, bem como advocacia dos direitos das crianças, uma atividade que deve envolver profissionais e legisladores como aliados na agenda da participação infantil. Para isso, é necessário construir uma estrutura

de apoio, políticas e condições que promovam e salvaguardem a participação infantil. Para garantir a sustentabilidade dessa rede de sensibilização, intervenção e estruturas, o monitoramento e a avaliação são essenciais para diagnosticar e refletir sobre as ações de proteção e fomento da participação, garantindo a voz e vez das crianças.

O documento *The Guidance on Child and Adolescent Participation*, parte da Fase III da ação preparatória para a *European Child Guarantee* (2021), apresenta um esquema que permite à criança participar no processo de monitorização, estando integrada desde o diagnóstico até à reestruturação dos processos participativos, assegurando que a participação infantil esteja envolvida em todas as atividades de monitorização e/ou avaliação dos processos que lhe dizem respeito.



Figura 3 - Participação infantil num ciclo político baseado em resultados

Fonte: Fundo das Nações Unidas para a Infância (2021) *Guidance on Child and Adolescent Participation as part of Phase III of the preparatory action for a European Child Guarantee* UNICEF.

Além de orientações teórico-práticas, os referidos manuais da UNICEF partilham casos de boas práticas de participação pelo mundo, nos mais diversos continentes, para que o desenvolvimento comunitário e a ativação das políticas públicas sejam aplicados de acordo com a complexidade de cada contexto.

O guia *The Participation Rights of Adolescents: A Strategic Approach* (2001, p. 33) apresenta alguns exemplos de participação positiva, incluindo a agenda das crianças no processo de educação sexual e saúde. A Associação Desportiva Juvenil Mathare, situada numa zona vulnerável de Nairobi, desenvolveu o foco na conscientização sobre o HIV, abrangendo mais de 10.000 crianças e jovens (meninos e meninas) em ações estruturadas e sequenciais de sensibilização sobre a educação sexual. Este mesmo manual, a partir da escuta ativa das crianças canadenses e caribenhas, no âmbito de uma ação da Organização Mundial da Saúde, propõe a criação de espaços amigáveis para as crianças, que possam respeitar e considerar alguns aspetos essenciais, de modo a promover políticas públicas e ações que garantam uma maior compreensão da abordagem de desenvolvimento da saúde adolescente. Os aspetos relevantes para a promoção de serviços amigáveis na área da saúde seriam

don't look like a clinic, be open after school hours, have empathetic and knowledgeable counselors who could be trusted, should provide unbiased, nonjudgmental advice, should guarantee complete confidentiality, staff should listen and try to understand rather than talk down to their patients and staff should have enthusiasm for youth health. (UNICEF, 2001, p. 32)

Alguns aspetos relevantes destacados pelas crianças e jovens incluem empatia, informalidade, imparcialidade, motivação dos profissionais (adultos) envolvidos, discrição, e um serviço compreensivo, sem julgamento. Assim, podemos concluir que os manuais e relatórios da

UNICEF oferecem orientações práticas para todos os que trabalham com crianças, além de estimular a consciência participativa da criança, com o objetivo de que a participação, de acordo com os contextos e demandas, seja significativa e plena.

Uma das contribuições mais preponderantes na esfera da educação é apresentada por Roger Hart, em 1992, na sua obra *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, criada no âmbito dos seus trabalhos de intervenção na educação e direitos das crianças com a UNICEF. A obra corrobora de forma fundamental com a temática da participação infantil, ao lançar a teoria da escada da participação infantil, "A Ladder of Children's Participation" (Escada da Participação Infantil), baseada na escada da participação cidadã de Arnstein (1969). Esta teoria demonstra os degraus da participação para todo cidadão da sociedade, denotando a participação mínima (ou não-participação) até ao degrau mais alto, que corresponderia ao nível e alcance do poder, com o objetivo de redistribuí-lo de forma justa e equitativa.

Apesar das contribuições contemporâneas e das críticas à escada da participação de Hart, esta teoria continua a ser um recurso valioso para diversas ações pedagógicas em sistemas formais, não formais e informais de educação, bem como em outros setores, como a saúde e o desenvolvimento comunitário. Através desta teoria, é possível perceber e diagnosticar, bem como refletir criticamente acerca da participação e agir com consciência sobre os processos participativos, diferenciando entre participação genuína e simbólica (pseudoparticipação). No âmbito da educação, a escada da participação tem como finalidade estimular a autonomia e dinamizar o movimento de liberdade e participação rumo à emancipação. Assim, promove-se a criação de práticas pedagógicas que incentivem o conhecimento real e a ação ativa, baseadas na participação das crianças como agentes e sujeitos de direitos, e não como recetores passivos de conhecimento ou indivíduos manipulados em simulacros de pseudoparticipação. Como indica

Hart (1992), a educação é o primeiro grau de intervenção para ampliar a consciência crítica sobre a participação, permitindo que as crianças indiquem as suas necessidades e anseios, tanto no que aprendem como em como aprendem, de acordo com a sua realidade. Em vez de serem simples recetores de conhecimento, as crianças são incentivadas a participar ativamente na definição do que e como aprendem.

Com a consciência da tomada de poder através da participação, as crianças criam possibilidades de intervenção em políticas públicas e no desenvolvimento comunitário, agindo sobre questões que afetam as suas vidas, como saúde, educação, planeamento urbano e políticas de educação infantil. Desta forma, a criança, enquanto sujeito político e de direito, não apenas cria, mas também assume a responsabilidade pela sua criação (transformação de si e do meio), compondo uma cidadania plena e ativa, a partir de espaços seguros e métodos dialógicos. No entanto, como analisado posteriormente, a escada de Hart tende a não considerar os diversos contextos sociais e culturais que podem limitar ou expandir a participação, como a rígida hierarquia entre crianças e adultos em certos contextos culturais. O dinamismo da participação infantil e os seus meandros nem sempre é captado pela linearidade da escada da participação. Apesar das críticas, a escada de Hart continua a ser um ponto de partida importante para o desenvolvimento do paradigma da participação infantil e do direito das crianças, oferecendo uma crítica prática ao direcionar o olhar para a importância da participação nos contextos da vida, observando os diversos modos como a participação pode ser apresentada, inclusive camuflando a atuação das crianças como sujeitos. Assim, a escada de Hart reitera os artigos da CDC, que representam o direito à participação interligado às demais categorias de proteção, desenvolvimento e sobrevivência, condições essenciais para a promoção do bem-estar infantil,

centralizando a criança como ativa nas medidas de promoção e salvaguarda desses direitos, ao mesmo tempo que implica a intervenção do adulto como facilitador deste processo.

1.5.4. Direitos da infância em Portugal

Como signatário da CDC, uma convenção de caráter vinculativo, Portugal adotou os princípios e direitos estabelecidos pela convenção na sua legislação nacional. O país comprometeu-se a criar, reconhecer espaços e implementar medidas específicas, por meio de políticas públicas, para salvaguardar os direitos das crianças. Além da CDC, Portugal promulgou a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, de 1 de setembro), que estabelece os mecanismos de intervenção para garantir a segurança e bem-estar de crianças e jovens em risco. A Constituição da República Portuguesa também discute a proteção da família, infância e juventude nos artigos 67.º, 68.º e 69.º. Em 2001, foi criada a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ), como uma ação de intervenção local voltada à promoção dos direitos das crianças, garantindo a sua proteção e fomentando a sua autonomia. No âmbito da saúde e da educação, as crianças devem, por direito garantido pelo Estado, ter acesso incondicional, gratuito e de qualidade a esses recursos.

O *Observatório Permanente da Juventude*, em diversos estudos publicados e compilados, informa que, apesar dos esforços de Portugal na implementação de legislações nacionais e internacionais, o país ainda enfrenta obstáculos na garantia plena dos direitos das crianças, como desigualdade social, discriminação, marginalização, violência e abuso. Estes fatores, juntamente com conflitos e instabilidade política, afetam diretamente a promoção dos direitos da infância.

Segundo *The State of the World's Children* (2021), destacam-se, a nível global, problemáticas que limitam a promoção dos direitos das crianças, como a pobreza, trabalho infantil, falta de acesso à educação e saúde, e conflitos armados. As crises humanitárias, por

exemplo, fragilizam os direitos das crianças e, muitas vezes, suspendem a sua participação e proteção, como é mencionado: “*Cuando los niños y las familias se ven sumidos en una crisis humanitaria, llevan consigo tanto experiencias de cariño y protección como de inseguridad y trauma.*” (2021, p. 96).

A CDC oferece aos países signatários diretrizes para mitigar as barreiras locais e globais através da implementação de medidas significativas que possam ser integradas nas políticas nacionais, incentivando a cooperação entre governos, organizações internacionais, nacionais e a sociedade civil.

Uma prática concreta nesse sentido foi a criação das *Diretrizes sobre Justiça Amiga da Criança* pela ONU em 2007, com o objetivo de ajustar o sistema de justiça europeu às necessidades das crianças, de modo a promover as normas universais e europeias, mas de modo contextualizado a cada espaço e circunstância.

A nível mundial, iniciativas como as *Cidades Amigas das Crianças* (UNICEF, 2024b) foram criadas para promover a participação infantil nas políticas urbanas. Em Portugal, esta iniciativa foi implementada em 2015 pela Associação Portuguesa de Crianças e Jovens, em parceria com o Comité Português da UNICEF, criando espaços seguros para a participação infantil e contribuindo para a construção de uma cidadania ativa desde a infância. Essas referências fornecem uma base sólida para entender o direito à participação infantil e a importância da participação na construção de uma cidadania ativa desde cedo.

1.5.5. As Estratégias Europeia e Nacional para os direitos das Crianças

Lançada oficialmente pela Comissão Europeia nos anos 2021, a medida de intervenção contemporânea para a tutela dos direitos das crianças alinhada à CDC refere-se à Estratégia Europeia para o Direitos das Crianças (Estratégia Europeia para o Direitos das Crianças

[EEUDC], 2024), uma medida que contou com auscultação de mais de dez mil crianças, bem como com o auxílio do Parlamento Europeu, dos Estados Membros, de organizações de defesa dos direitos das crianças e que usou como suporte as reflexões do Fórum Europeu sobre os Direitos da Criança (realizado em 2020 e que enseja a criação da EUEDC⁷).

Como iniciativa para a efetivação dos direitos da criança nas esferas da participação, sobrevivência, proteção e desenvolvimento, as estratégias, perante os desafios das questões que afetam as crianças na Europa, têm como diretriz a criação de espaços e medidas que possam ser seguros e inclusivos para realizar a execução dos seus direitos, o foco é evitar a exclusão das crianças nas diversas esferas da vida, considerando questões latentes na atualidade, como tecnologias, saúde mental e migrações. Para a proteção das crianças da União Europeia, a EEUDC atua sobre seis áreas principais para a execução do seu objetivo maior descrito anteriormente.

Dentre as linhas prioritárias de força estão a (1) promoção da participação ativa das crianças por meio de ações democráticas, diálogo e integração nas questões que lhe afetam, bem como na participação de soluções (elaboração de políticas públicas). Sobre a inclusão, proteção e desenvolvimento, a EUEDC garante (2) o direito das crianças em realizar o seu potencial independente do contexto social por intermédio do acesso igual e total das crianças à educação,

⁷ Segundo o Relatório do “13º Fórum Europeu sobre os Direitos da Criança”, organizado pela Comissão Europeia, o qual teve lugar nos dias 29, e 30 de setembro e 1 de outubro de 2020 (a estratégia europeia sobre os direitos da criança (EUEDC) deverá compreender todas as áreas relevantes para a vida da criança, desde a saúde (incluindo a saúde mental), exclusão social, educação, justiça amiga das crianças, situação de migração, até à sua participação na vida social:

- As crianças não só devem ser tratadas como tal, como devem poder usufruir plenamente dos seus direitos humanos e dos direitos associados à sua condição de cidadãs europeias;
- No quadro da participação das crianças, é importante contemplar crianças de diferentes origens, designadamente sociais e económicas;
- As políticas respeitantes às crianças devem ser apresentadas numa linguagem que para elas seja compreensível;
- As crianças não só devem ser envolvidas na preparação de novas políticas como também no respetivo acompanhamento e avaliação. (Fórum Europeu sobre os Direitos da Criança [FEUDC], 2024).

saúde e serviços social com a finalidade de colmatar as desigualdades sociais. Respostas práticas de proteção de discriminação e de prevenção (3) combate à violência contra crianças e garantia de proteção de qualquer género de ato violento contra a criança, seja real ou em rede virtual, deve ser enfrentada em busca de reparação e prevenção dos atos que fomentam desde à exploração ao *bullying*.

A EUEDC ratifica a importância do exercício (4) da Promoção da Justiça Amiga da Criança ao passo que há profissionais capacitados para trabalhar com o sistema de justiça que, além de respeitar, envolva as crianças, assegurando a sua proteção nas ações legais acerca dos direitos das crianças e jovens. Nas linhas das demais orientações da UNICEF e dos pensadores sobre a participação infantil, é imprescindível a criação de (5) Ambientes Seguros e Saudáveis para Crianças para que possam se sentir livres para expressarem as suas opiniões e para viverem e se (des)envolverem com qualidade, para isso, deve se ter cuidado com a existência de um ambiente físico e ambiental adequado para que a saúde emocional, mental e física da criança tenha evoluções positivas no transcorrer da vida. Por fim e de forma adequada à contemporaneidade e às diversas formas de comunicação, deve-se assegurar que o uso das tecnologias digitais pelas crianças seja seguro e uma mais valia para os seus diversos níveis de conhecimento e aquisição de competências, por isso, as (6) Crianças no Mundo Digital exigem atenção à proteção aos riscos da internet (*ciberbullying*) e ao acesso às informações improprias para crianças e jovens.

Recentemente, em abril de 2024 e no escopo da EUEDC, a Comissão Europeia adotou uma recomendação sobre o desenvolvimento e o reforço de sistemas integrados de proteção da criança no interesse superior da criança, além de integrar em junho de 2023 as crianças na elaboração de uma assembleia sobre a participação das crianças na Europa (EUEDC).

Além do exposto, como uma estratégia criada para e com crianças, a EEDC explicita o uso de métodos que informem de forma clara e acessível às crianças sobre os princípios elaborados de forma colaborativa com elas e com o objetivo de atender as suas demandas:

The EU Strategy on the Rights of the Child has been developed for children and with children. Children should have access to information provided in a child friendly way so they can clearly know what their rights are and, in this case, what the EU plans to do for them. The child friendly versions of the strategy were co-designed by children and present the information in a digestible way for their readers. Children advised on the language, images and examples used in the leaflets. Moreover, the child friendly version of the strategy is accessible for visually impaired readers and can be accessed using assistive devices and technology. (EUEDC, 2024)

Diante desta EUEDC, foi implementada em 2022 a *EU Children's Participation Platform* (EUCPP), uma plataforma que possibilita a divulgação e alimentação de trabalhos realizadas pelas crianças e de forma colaborativa com adultos. O objetivo é que a Plataforma possa compilar os mecanismos existentes de participação infantil de modo que sirva como base para ações de abordagem “sistêmica, coerente, significativa, inclusiva e segura à participação infantil” (Comissão Europeia, 2024).

Uma das recentes notícias trazidas pela plataforma é a divulgação da realização inédita, em junho de 2023 e no âmbito da Comissão Europeia, de uma Assembleia Geral que contou com a participação de crianças europeias na co-criação e co-direção deste evento, onde o tema principal de discussão foi a participação das crianças (Comissão Europeia, 2024).

Perante as seis diretrizes indicadas acima, sobre as quais a Comissão Europeia estimula que os Estados-Membros participem e articulem entre si medidas para a efetivação desses

princípios em conjunto com a sociedade, endossando a importância da contextualização e adequação das diretrizes à realidade de cada Estado-Membro, Portugal, para a implementação da Estratégia Europeia, elaborou um plano que acolhe as suas próprias estratégias, conforme o seu meio e as suas demandas. Aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, de 18 de dezembro, a Estratégia Nacional para os Direitos das Crianças (ENDC) abrange ações críticas, teóricas e práticas a serem realizadas nos períodos de 2021 a 2024. A Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens foi eleita a entidade responsável para a execução das cinco diretrizes, que conduzem os planos de ação divididos em duas fases, de 2021 a 2022 e de 2023 a 2024.

A Estratégia Nacional para os Direitos das Crianças em Portugal vai ao encontro das diretrizes europeias e tem como base os direitos da CDC em prol do desenvolvimento e bem-estar das crianças, da comunidade e, conseqüentemente, da sociedade na qual estão inseridas. De forma compilada, Portugal, com o objetivo de agilizar os processos estratégicos, criou Planos de Ação Bienais (de 2021 a 2022 e de 2023 a 2024) para executar medidas em prol dos direitos das crianças. Ainda sobre a ENDC, conforme orientação do Conselho de Ministros (n.º 112/2020, de 27.11.2020): "Neste âmbito, a elaboração da Estratégia Nacional dos Direitos das Crianças 2021-2024 (ENDC 2021-2024) teve por base os documentos de referência e as orientações internacionais aplicáveis, bem como a resolução da Assembleia Geral da ONU, intitulada "Transformando o nosso mundo: A Agenda 2030 para um Desenvolvimento Sustentável", cujos objetivos de desenvolvimento sustentável estão em consonância com os objetivos definidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (Resolução do Conselho de Ministros [RCM], 2020).

Dentre os princípios adotados por Portugal, correlacionados com a EUEDC, ressalta-se a importância da relação entre as diversas estruturas da sociedade, sociedade civil, entidades e

instituições, bem como as diferentes áreas governamentais para a monitorização, avaliação e implementação das cinco estratégias desenhadas por Portugal. Desta forma, pretende-se garantir direitos e reparar os direitos não assegurados. Sob coordenação da CNPDPCJ, as ações são concretizadas através de Planos de Ação Bienais, que detalham as medidas que integram os objetivos operacionais, respetivos indicadores, metas, áreas governativas responsáveis e entidades envolvidas na concretização da ENDC.

Entre as estratégias da ENDC, destacam-se cinco prioridades: (I) "Promover o bem-estar e a igualdade de oportunidades"; (II) "Apoiar as famílias e a parentalidade"; (III) "Promover o acesso à informação e à participação das crianças e jovens"; (IV) "Prevenir e combater a violência contra crianças e jovens"; e (V) "Promover a produção de instrumentos e de conhecimento científico potenciadores de uma visão global dos direitos das crianças e jovens". A execução da ENDC 2021-2024 está alicerçada num sistema de monitorização que integra a avaliação dos resultados alcançados, a aferição de desvios e a adoção atempada de medidas corretivas.

A prioridade (IV) "Prevenir e Combater a Violência Contra Crianças e Jovens" apela à consolidação e empoderamento da CNPDPCJ na intervenção, com especial atenção aos casos de violência doméstica, discriminação e abuso sexual, com enfoque na violência digital e em distintos contextos públicos e privados. A ação para uma educação de qualidade e de livre acesso à saúde, como medida para a inclusão social, faz parte de uma das estratégias de Portugal, com enfoque especial em crianças com necessidades especiais e em situação de vulnerabilidade socioeconómica. A ideia de promover e gerir espaços para a expressão de pensamentos e opiniões, visando a criação de políticas públicas e a consolidação do poder de decisão, desenha a

estratégia para a participação das crianças na sua vida e no meio que habitam. Assim, plataformas e fóruns são meios de atuação e participação ativa a promover.

A prioridade (I) "Promover o Bem-Estar e a Igualdade de Oportunidades", com saúde e educação para o desenvolvimento, constitui uma das bases da ENDC. Por isso, os esforços estão centrados no acesso universal à educação infantil de qualidade, sem descuidar o desenvolvimento integral da criança, que evoca a necessidade de modalidades educativas além da aprendizagem formal, estimulando ações culturais e recreativas.

Não basta apenas ter ou saber; é necessário experienciar de forma crítica os direitos das crianças, de forma transparente e integrativa. Para (III) "Promover o Acesso à Informação e à Participação das Crianças e Jovens", pretende-se criar espaços e recursos para que crianças e jovens possam observar e refletir sobre a garantia dos seus direitos, desde as áreas de informação, ensino, justiça, saúde e segurança social.

Para o bom andamento das ações participativas, deve haver uma estrutura que promova (V) "A Produção de Instrumentos e de Conhecimento Científico Potenciadores de uma Visão Global dos Direitos das Crianças e Jovens", ou seja, garantir a compreensão dos direitos das crianças por meio da sensibilização e do conhecimento de produções teóricas e científicas, amparadas na legislação nacional e internacional sobre os direitos da infância.

Garantir que as forças da sociedade possam (II) "Apoiar as famílias e a parentalidade" é um dos movimentos fundamentais para o envolvimento parental na sensibilização e fomento dos direitos das crianças. Além disso, faz-se necessária a criação de espaços e a elaboração de estratégias que otimizem o "sistema de adoção e de apadrinhamento civil" e reforcem o sistema de acolhimento familiar. Desta forma, criam-se condições para a sobrevivência, proteção e

desenvolvimento da criança em sociedade, com segurança, o que é uma condição essencial para a liberdade de expressão e para a ação participativa.

A Justiça Adaptada às Crianças é um recurso que viabiliza um sistema de justiça inclusivo e participativo, além de amplo na compreensão das necessidades das crianças. Integrando as demandas da EUEDC, a ENDC age de forma veemente sobre a Justiça Adaptada às Crianças, uma das estratégias nacionais já citadas. Esta ratifica a necessidade de (V) "Promover a Produção de Instrumentos e de Conhecimento Científico Potenciadores de uma Visão Global dos Direitos das Crianças e Jovens", para que as crianças desenvolvam a consciência e sensibilização acerca da sua condição como sujeitos de direito e para que os adultos, assim como outros interessados, possam realizar uma escuta ativa, promovendo a “legislação nacional no sentido da promoção dos seus direitos” (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens [CNPDP CJ], 2024).

Somando-se aos esforços da sociedade pública e civil, instituições privadas e associações, numa ação de Governança Partilhada, a implementação da ENDC e das políticas nacionais enfrenta alguns desafios. A execução das estratégias, bem como a sua implementação local, exige uma melhor articulação entre os distintos níveis governamentais e institucionais, bem como a participação da sociedade civil, ou seja, requer um adequado aporte de recursos e a adaptação às especificidades regionais. Adicionalmente, a pandemia de COVID-19, como mencionado nos relatórios da UNICEF (2021) e pela EUEDC (2020 e 2024), introduziu obstáculos inéditos, agravando as disparidades sociais e afetando o bem-estar infantil, o que demanda soluções ágeis e eficientes.

Ao focar em áreas como proteção contra a violência, inclusão social, participação e justiça adaptada às crianças, essas estratégias buscam criar um ambiente onde todas as crianças

possam crescer em segurança, com acesso a oportunidades iguais e com o apoio necessário para realizarem o seu pleno potencial e desenvolvimento integral. Estas estratégias visam reconhecer e ampliar as competências das crianças para a ação sobre si mesmas e em prol da transformação social, que busca equidade e justiça, condições fundamentais para uma dinâmica de participação democrática e cidadania ativa. O aspeto central é que a participação colaborativa, de crianças e adultos, assim como de todos os setores da sociedade, possa possibilitar a mobilização de recursos pertinentes para enfrentar os desafios existentes na garantia dos direitos das crianças.

Apesar dos desafios internacionais e nacionais, que desenham cenários complexos e influenciados por contextos específicos, pela pluralidade de fatores culturais, sociais, institucionais, sanitários, legais, económicos e psicológicos, este trabalho cumpre, de acordo com a ENDC, o objetivo de fomentar o direito à participação e informação. Estas iniciativas são direcionadas para promover a ação participativa e criar processos emancipatórios para as crianças, que, pela promoção da sua autonomia, responsabilidade e empatia, possam mobilizar-se, como sujeitos de direitos, em alinhamento com as orientações da EUEDC e com as estratégias da ENDC, ambas direcionadas para a salvaguarda da participação, desenvolvimento, sobrevivência e proteção infantil. Mediante destes processos legais, a arte e o brincar, como recursos expressivos e participativos, são vinculados nos contextos plurais de educação ao longo da vida como fundamentais no processo de salvaguarda dos direitos das crianças.

Capítulo II – Metodologia de Investigação e Plano Geral de Intervenção

2.1. Questão de partida: justificação da problemática e identificação da temática do projeto

Esta pesquisa tem por objetivo principal compreender o desenvolvimento de um projeto de educação para a cidadania plena e participativa, na área dos direitos das crianças e jovens, e refletir sobre o contributo dos processos de participação para a formação e educação das crianças, jovens e adultos envolvidos no projeto de coautoria denominado "Um Direito a (Des)envolver", projeto este orientado pela temática das artes e dos direitos das crianças e dos jovens. Os objetivos específicos desta dissertação relacionam-se com as três questões apresentadas a seguir.

Em primeiro, esses objetivos consistem em investigar os elementos que caracterizam os processos de participação nas dinâmicas do projeto educativo em questão e, conseqüentemente, apreender de que forma esses processos participativos são percebidos e incorporados nas narrativas dos atores envolvidos. Por fim, o intuito é compreender, relacionar e reconhecer esses mecanismos participativos no contexto da educação e formação e de que modo eles permanecem na aprendizagem ao longo da vida, justificando-se as entrevistas realizadas no ano de 2018 (após mais de 6 anos da realização do projeto que ocorreu entre 2011-2012) com o cunho do estudo retrospectivo do projeto e do impacto das suas ações ao longo do tempo. Desta forma, questionamos:

1. Quais foram os pressupostos educativos e dos direitos das crianças que compuseram o projeto um direito a (des)envolver? Quais foram as estruturas e pressupostos envolvidos na construção do projeto?

2. Com base na análise das narrativas dos participantes, como os processos participativos de envolvimento, condução e realização do projeto foram percebidos? Como foi

desenvolvida e sentida a dinâmica do projeto sob à luz dos eixos estruturantes do projeto, como a educação não formal, arte, jogos, participação e cidadania?

3. Segundo as narrativas dos participantes, quais foram os impactos sentidos no âmbito da educação e formação das crianças, jovens e adultos envolvidos no projeto? O que se percebe de forma retrospectiva como aprendizagem ao longo da vida segundo as narrativas?

A problemática de investigação surge como um fio condutor para o alcance do objetivo proposto pela pesquisa na medida em que destaca a necessidade das narrativas e da reconstrução dinâmica da memória das experiências dos atores envolvidos nos processos vividos durante o projeto "Um Direito a (Des)envolver", do Espaço a Brincar (atual Universo D), da Câmara Municipal de Lisboa. Trata-se de um projeto educativo para a cidadania ativa e participativa, que ocorreu ao longo de um ano (2011-2012)⁸. baseado na metodologia da pedagogia de projeto e educação não formal com cerne no trabalho cooperativo de crianças, jovens e adultos que pela mediação de criações poético-pedagógicas buscavam desenvolver a educação para a cidadania ativa e participativa, assim como refletiam sobre os direitos das crianças e dos jovens com enfoque aos direitos à participação, tendo como base a participação como ação para a tomada de decisão, a auto-determinação e o alcance de mudanças, expressando-se na realização constante de uma cidadania ativa e participativa.

Com enfoque na exploração da questão principal (problemática), "qual seria o contributo dos processos participativos para a educação e formação dos atores envolvidos na experiência do

⁸ O projeto "Um Direito a (Des)envolver", tutelado pelo programa Espaço a Brincar, foi concebido como um processo criativo e pedagógico, desenvolvido ao longo de mais de um ano, com grupos permanentes formados espontaneamente entre 19 artistas e 291 crianças e jovens. De forma voluntária, eles criaram 24 obras nas mais diversas expressões artísticas e trabalharam em coautoria com uma temática comum de criação: arte e direitos da criança e do jovem. Este processo culminou em uma exposição final que, além de celebrar o 23º aniversário da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC), traduziu a experiência vivenciada com base em uma metodologia de pedagogia de projeto. As etapas de conceção do projeto "Um Direito a (Des)envolver" estão descritas no mapeamento de processos, expresso na figura 7.

projeto Um Direito a (Des)envolver", desdobram-se, a partir das três questões específicas explanadas anteriormente, sub-questões que visam alcançar o objetivo de "compreender o desenvolvimento do projeto de educação para a cidadania plena e participativa, na área dos direitos das crianças e jovens, e refletir sobre o contributo dos processos de participação para a formação e educação das crianças, jovens e adultos envolvidos nesse projeto".

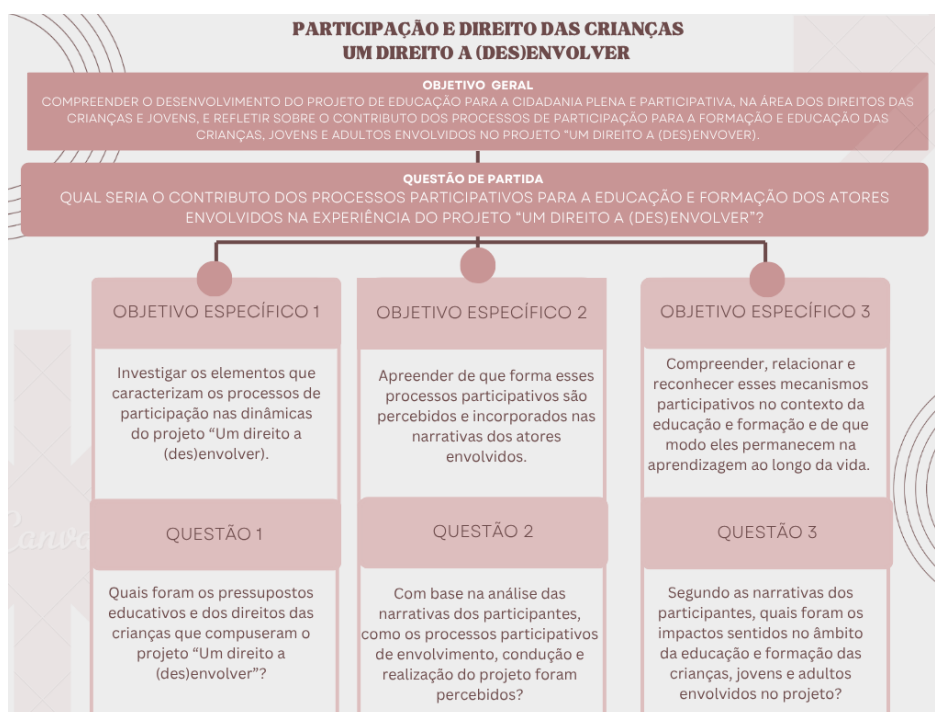


Figura 4 - Mapeamento dos objetivos e questões de pesquisa da dissertação

A partir do recurso das entrevistas de história oral, será possível, por meio das significâncias e expressões das narrativas, apreender as percepções, representações e resultados associados aos atores envolvidos nos projetos sob a ampla temática da participação e educação, no contexto dos participantes engajados no projeto "Um Direito a (des)envolver".

Dessa forma, a presente pesquisa buscará compreender os seguintes pontos explanados partir da questão central: “Qual é o contributo dos processos participativos do Espaço a Brincar-Universo D para a educação e formação dos atores envolvidos na experiência?”

A análise que se segue no capítulo sobre análise das entrevistas, de acordo com os pressupostos éticos, visa cumprir o anonimato dos entrevistados e restringe-se em recolher os dados que corroboram com a compreensão da lógica da participação e seus principais elementos de reflexão mediante a proposta de execução de um projeto de coautoria sob o viés educativo, artístico e de promoção da cidadania pela ação e sensibilização dos direitos das crianças.

Para a compreensão da tarefa a qual este presente trabalho se propõe, são desenhadas abaixo as doze perguntas que compuseram a estrutura base dos guiões de entrevistas (e de forma adaptada a cada grupo de entrevistados) que foram utilizados para a entrevista com os três blocos entrevistados (crianças artistas, adultos artistas e técnicos). As perguntas são oriundas da questão central que observa este trabalho e explicitada acima.

Sobre as questões éticas, foi apresentada a declaração de consentimento informado em duas vias (para adultos e, caso fosse a situação, para encarregados de educação das crianças e jovens), foi realizada a garantia de anonimato e a destruição do áudio após a transcrição, salvo quando a pessoa entrevistada pudesse expressamente optar pela divulgação da sua identidade e/ou se escolher que os registos audíveis componham o Centro de Bagagem do Universo D.

Para os três grupos de entrevistados foram direcionadas as mesmas perguntas doze perguntas centrais que compuseram os guiões (expressas a seguir), colocando-se em de forma excecional algumas perguntas para os técnicos acerca da génese do projeto, bem como o que concerne a sua divulgação. De modo a coadunar com as questões principais elucidadas na metodologia deste presente trabalho, como objetivo principal e objetivos específicos da pesquisa,

as perguntas apresentadas aos entrevistados procuraram desdobrar de modo específico interpelações com a finalidade de compreensão da dinâmica do projeto, apresentando-se as questões gerais abaixo.

As entrevistas foram feitas individualmente e o discurso de cada participante foi coletado por meio da execução de entrevistas semiestruturadas que tiveram uma duração média de 40 minutos. As entrevistas contaram com a disponibilidade dos jovens e adultos em se reunirem no Universo D ou espaços de maior conveniência ao entrevistado, como cafés, residências, ateliês ou faculdade.

Baseando-se na indicação de Estrela (1994, p. 357), ao elaborar uma entrevista, ou seja, o seu guião, deve-se considerar o tema a ser investigado e os seus objetivos gerais, para que seja possível alcançá-los por meio de uma estratégia válida.

No presente contexto, o guião semiestruturado é a estratégia utilizada. Por isso, abaixo são caracterizadas as doze perguntas gerais dirigidas aos participantes (reiterando a necessidade de adaptação, complementou ou omissão de perguntas conforme categoria de cada participante):

1. Quais os princípios estruturantes do projeto e como eles se relacionam com as etapas de sua realização?
2. De que modo a metodologia de projeto e as práticas de educação não formal foram orientadoras para a concepção e potências para o desenvolvimento do projeto?
3. Como os atores foram envolvidos no projeto e quais foram as suas motivações?
4. Quais as características dos processos participativos e como foram expressas no âmbito do projeto?
5. Como os processos de participação foram desenvolvidos e dinamizados no decorrer do projeto?

6. Quais foram as estratégias para garantir o direito à participação? Como foram implementadas?
7. Quais as dificuldades e potencialidades referentes à participação foram suscitadas durante a execução do projeto e que tipo de estratégias foram usadas para os seus alcances e superações?
8. Quais são e como atuam as relações existentes entre participação e educação para a cidadania? Como elas foram traduzidas no projeto?
9. Qual a importância da relação entre a arte para a realização do projeto diante do prisma da participação, educação e formação?
10. Qual a importância da relação entre os direitos das crianças para a realização do projeto diante do prisma da participação, educação e formação?
11. De que modo a relação intergeracional contribuiu para a realização do projeto sob uma perspectiva da participação, educação e formação?
12. Qual a importância e a significância dos processos participativos para os atores da experiência?

O conhecimento que é em si a força da experiência participativa dos atores, figura-se como cerne da pesquisa em pleito que busca ser desenvolvida. Valoriza-se o conhecimento do senso comum para a educação e formação do ser em si e no mundo.

A tessitura do trabalho compreende a entrevista por meio da recolha de narrativas via a história oral rememorada por cada participante. Esta etapa metodológica busca resgatar memórias das experiências criadas e vividas pelos atores dos processos participativos de educação não formal, para o que se realiza uma recolha de dados baseada num procedimento particular oriundo da história social, em consonância com a etnografia. Utiliza-se a metodologia

da história oral como recurso para registro e compreensão das experiências extraídas das biografias dos atores, focando numa temática específica (os direitos e o brincar). O objetivo é desvelar, para compreensão, reconhecimento e reverberação, o entendimento do que foi vivido em determinado tempo e espaço pelos próprios protagonistas dessas experiências.⁹

Para a realização da técnica da entrevista, será adotada a metodologia da história oral com enfoque na história temática, que abordará o passado, o presente e o futuro dos atores da participação, a partir da perspectiva da experiência vivida no Universo D. O foco recairá nos processos de participação e na sua intrínseca relação com a aprendizagem, a formação e a educação ao longo da vida. A asserção apresentada evidencia-se investigação a ser explorada pelos recursos metodológicos da entrevista, que será concomitantemente enquadrada pelos referenciais teóricos (referência bibliográficas) que orientam a pesquisa, com os seus correspondentes conceitos estruturantes.

No que diz respeito à recolha de dados biográficos, serão “reativados” os produtos dos atores da experiência participativa, como inquéritos, produções artísticas e diversos registos de sensações criadas no Universo D, para que se possa compreender e problematizar a participação nos processos educativos vivenciados. A recolha de dados também incluirá o uso de técnicas documentais, como recursos bibliográficos.

As entrevistas explorarão memórias individuais e coletivas, tecendo-as sob os panoramas atuais, como é próprio da dinâmica da memória. O objetivo não será evocar um aspeto

⁹ Acerca da diferença entre a história oral e o método biográfico, pontua-se que a história oral tem como objetivo trabalhar com as narrativas de vida com a finalidade de compreender um dado contexto ao passo que a história de vida é por ela a excelência do meio e do fim da entrevista, sendo o contexto social complementar a compreensão e reflexão da narrativa global do próprio ator, não estando a sua narrativa apenas sob o julgo de um tema ou contexto direcionado, direcionando a pesquisa para campos mais amplos (Oliveira, Maria. et al., 2013).

memorialista e histórico das efemérides do projeto, mas sim revitalizar as suas potencialidades, entrelaçando os sentidos dos lugares e os lugares de sentido (Augé, 2005) de forma simbiótica.

Sendo assim, foram realizadas mais de 22 entrevistas (sendo 12 destas selecionadas para este trabalho) de forma retrospectiva (estudo retrospectivo), após 7 anos da realização final do projeto “Um direito a (des)envolver” com a intenção de compreender os impactos do projeto ao longo da vida, explorando os processos participativos e os seus impactos. Procurou-se entender de que modo as pessoas ingressaram no projeto, como foram estabelecidas e sentidas as relações (como se sentiram e o que relataram), bem como os reflexos e resultados, ou seja, o que permaneceu e o que os participantes reconhecem como fruto dessa experiência.

2.2. Caracterização dos(as) participantes

As entrevistas realizadas em 2018, no âmbito da presente investigação, tiveram como participantes 6 crianças (artistas), 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 22 anos (idades no ano de 2018, 7 anos após a realização do projeto). Algumas frequentavam escolas públicas e outras, o ensino privado. Estas crianças foram mobilizadas para o projeto “Um direito a (des)envolver” por incentivo de casas de acolhimento, da esfera particular ou por divulgação nas escolas. Todas eram residentes em Lisboa. Trabalharam com expressões artísticas como escultura, teatro, cinema e pintura.

As crianças foram identificadas como artistas, à semelhança dos adultos também envolvidos no projeto. Esta opção da pesquisadora decorre do facto de que a égide do projeto era desenvolver os direitos das crianças em coautoria e de forma participativa, sendo todos os envolvidos na elaboração das obras considerados plenos artistas de direito.

A pesquisa contou ainda com a entrevista de 4 técnicas envolvidas na conceção do programa “EaB – Universo D” e do projeto “Um direito a (des)envolver”, todas mulheres, com

idades entre os 45 e os 60 anos. Duas eram técnicas do programa Universo D, uma antiga técnica do programa Universo D (não presente na equipa atual) e uma era colaboradora do programa e professora universitária.

Participaram também 3 adultos (artistas), sendo 2 mulheres e 1 homem, com idades compreendidas entre os 50 e os 70 anos, que trabalhavam com expressões artísticas como pintura, diário gráfico e escultura. Dois destes artistas realizavam os seus trabalhos nos respetivos ateliês, e um no espaço do Universo D.

As codificações e os códigos foram escolhidos para garantir o anonimato dos entrevistados, conforme será explicitado na tabela a seguir (Tabela 1 – Caracterização dos(as) participantes), sendo assim, os excertos das entrevistas (no capítulo “Análise de entrevistas”) apresentarão os seus respetivos códigos dos entrevistados individualmente, por exemplo: “(...) a arte é fundamental (...)” (CA1). Ademais, optou-se por não especificar o grupo artístico (nome do grupo) ao qual cada participante pertencia para evitar a possibilidade de identificação dos envolvidos.

Tabela 1 - *Caracterização dos(as) participantes*

CODINOME	CÓDIGO	PROVENIÊNCIA	IDADE (ANO 2018)	EXPRESSÃO ARTÍSTICA	ARTIGOS DESENVOLVIDOS
Criança artista	CA1	Ensino Privado	14 anos	Escultura	Direito ao cuidado de saúde (art 24º) - Direito a uma casa (art 27º) - Direito à vida digna (art 27º)
Criança artista	CA2	Ensino Privado	15 anos	Escultura	Direito a cuidado de saúde (art 24º) - Direito a uma casa (art 27º) - Direito à vida digna (art 27º)

Criança artista	CA3	Ensino Público	18 anos	Cinema - Teatro	Direito à liberdade de expressão (art 13º) - Direito à proteção (art 21º) - Direito à vida (art 6º) - Direito à vida digna (art 27º) - Direito ao nome (art 7º) - Direito à saúde (24º)
Criança artista	CA4	Ensino Público	20 anos	Escultura Medalhística	Direito à habitação (art 27) -Direito à privacidade (art 16) - Direito ao afeto (art 3º)
Criança artista	CA5	Ensino Público	22 anos	Pintura – escrita criativa	Direito à liberdade de expressão (art 13º) Direito à liberdade (art 14º)
Criança artista	CA6	Ensino Público	21 anos	Escultura Medalhística	Direito à habitação (art 27) - Direito à privacidade (art 16) - Direito ao afeto (art 3º)
Adulto artista	AA1	Ateliê e EaB_Universo D	Entre 50 a 70 anos	Pintura – escrita criativa	Direito à liberdade de expressão (art 13º) Direito à liberdade (art 14º)
Adulto artista	AA2	Ateliê	Entre 50 a 70 anos	Pintura - colagem	Direito à liberdade expressão (art 13º)
Adulto artista	AA3	Ateliê	Entre 50 a 70 anos	Escultura	Direito a brincar (art 31º) Direito à proteção (art 32º)
Técnica	T1	Técnica EaB-Universo D	Entre 45 a 60 anos	Educação Infantil	CDC
Técnica	T2	Técnica EaB-Universo D	Entre 45 a 60 anos	Psicologia	CDC
Técnica	T3	Ex Técnica EaB-Universo D	Entre 45 a 60 anos	Psicologia	CDC
Técnica	T4	Consultora EaB-Universo D – Professora Universitária	Entre 45 a 60 anos	Educação Infantil	CDC

Embora tenham sido realizadas mais de 22 entrevistas, foram selecionadas 12 entrevistas de forma diversificada, tendo como critérios a variedade de idades, expressões artísticas, proveniência escolar ou área de estudo, artigos escolhidos para o desenvolvimento das obras e o local de realização dos trabalhos. A finalidade foi ampliar as interpretações dos fenômenos relatados pelos participantes, de modo a apresentar um recorte significativo, não pela sua totalidade, mas de acordo com a hermenêutica fenomenológica proposta neste estudo retrospectivo.

2.3. Estratégias de recolha, análise de dados e princípios éticos da investigação

Materializadas nas narrativas extraídas de entrevistas de história oral, a memória coletiva e a memória individual dos atores envolvidos tornam-se fundamentais para a compreensão e problematização dos processos participativos, abrangendo a existência, educação e formação do ser em si e do ser no mundo. Ademais, memória e diálogo fundem-se na experiência crítica e social inerente à subjetivação da formação experiencial dos atores ao longo da vida.

Neste contexto, a construção deste trabalho compreenderá as narrativas resultantes das memórias das experiências criadas e vividas pelos atores (crianças, jovens e adultos) dos processos participativos de educação não formal que estruturam o projeto no foco deste estudo. Diante do exposto, será necessário o desenvolvimento de uma recolha de dados com base em um procedimento derivado da história social (método biográfico). A metodologia da história oral será usada como recurso para registrar e compreender as experiências extraídas das narrativas dos atores (num estudo retrospectivo), tendo como foco a participação, educação, arte, o brincar, os direitos da criança e cidadania. O objetivo é desvelar, compreender, reconhecer e reverberar o contributo daquilo que foi vivido em determinado tempo e espaço pelos próprios atores da experiência.¹⁰

Portanto, a partir de um paradigma fenomenológico-interpretativo e sob uma investigação qualitativa, será utilizada, para a realização das entrevistas, a metodologia da história oral com enfoque na história temática (de um fato específico). Essa abordagem buscará abordar o passado,

¹⁰ A história oral (Thompson, 1998), como um dos estilos do método biográfico, tem o objetivo de trabalhar com as narrativas de vida para compreender um dado contexto. Nesse processo, a história de vida é, por excelência, tanto o meio quanto o fim da entrevista, sendo o contexto social complementar à compreensão e reflexão da narrativa global do próprio ator. Sua narrativa, portanto, não está subordinada a um tema ou contexto específico direcionado.

o presente e o futuro dos atores da participação, a partir da experiência vivida no Universo D, focando-se, no possível contributo dos processos de participação para a aprendizagem ao longo da vida, formação e educação dos seus atores (crianças, jovens, técnicos das instituições parceiras, professores, famílias, artistas e técnicos da Câmara). A problemática será explorada por meio de entrevistas, que por sua vez serão enquadradas pelos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa e que consequentemente estão relacionados com os conceitos estruturantes, tais como participação, educação e formação, educação pela arte, o brincar, cidadania participativa e direitos das crianças.

Com base na investigação qualitativa e na qualidade metodológica da pesquisa, a análise dos dados será realizada por triangulação de métodos. Serão utilizadas técnicas de recolha de conteúdo com rigor e respeito aos pressupostos éticos (parte da legitimação da entrevista) que corroborarão com a ética empregue nas entrevistas de história oral. Destaca-se também o uso da análise documental proveniente da produção EaB-Universo D (Távora, 2009; DDS DPC CML, 2016), além das referências bibliográficas e do uso da observação.

Ressalta-se a relevância dessa metodologia qualitativa, que emprega o método biográfico e utiliza entrevistas semiestruturadas, possibilitando que a “voz” e a vez dos participantes do projeto "Um Direito a (Des)envolver" assumam protagonismo na construção da pesquisa. A análise desses dados, por meio da triangulação de métodos, possibilita a reconstrução, por meio da memória, da história de vida dos entrevistados, revelando suas experiências pessoais e sociais. Nesse sentido, Thompson (1998) afirma que "A história oral devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E, ao dar-lhes um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas" (p. 337).

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, essa abordagem foca em questões de uma determinada realidade ou contexto sem se limitar à tradução em dados quantitativos, como números. Esse tipo de estudo visa compreender o “(...) universo dos significados, motivações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos (...) que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo et al., 2004, p. 21-22).

Dessa forma, a metodologia empregada nesta pesquisa permite compreender o significado e a importância de um fato para os seus intervenientes (individualmente ou em contexto social) e sua relevância na tomada de decisões na vida cotidiana dos entrevistados, conferindo-lhes o papel de agentes das suas próprias memórias e histórias (Thompson, 1998).

Com enfoque no objetivo supracitado desta dissertação (na questão orientadora e nas três perguntas específicas elucidadas anteriormente) e com base na criação de três guiões direcionados a três grupos de entrevistados (crianças, técnicos internos e externos ao programa Espaço EaB-Universo D e artistas), este trabalho de pesquisa tem como base dados coletados após 7 anos de desenvolvimento do projeto (iniciado em 2011 e materializado em 2012), contando com a colaboração voluntária dos intervenientes.

Após os guiões (que tiveram como base a adequação a cada uma das três categorias de entrevistados), foram realizadas as transcrições das entrevistas com os participantes e realizada a identificação das unidades de discurso separando-as em categorias e subcategorias, permitindo uma melhor análise do fenómeno e do alcance do objetivo proposto.

Em 2018, de forma participativa, foram entrevistadas 6 crianças e jovens, 3 técnicos e 3 artistas que participaram do projeto "Um Direito a (Des)envolver". No entanto, como um dado natural da pesquisa e da metodologia qualitativa adotada (utilizando o método biográfico e o

recurso das entrevistas semiestruturadas), emergiu uma entrevista espontânea com um adulto além das esferas previstas (crianças, jovens, técnicos e artistas), um pai de uma das crianças entrevistadas que, voluntariamente e de forma não programada, participou na elaboração de uma das obras enquanto acompanhava os seus filhos ao ateliê do artista. Essa obra escultórica, que envolveu dois artistas, quatro crianças e o pai, ficou conhecida como "O Bando dos 6", título escolhido colaborativamente por todos os envolvidos.

Ademais, no que se refere ao método de pesquisa utilizado e aos dados gerados pelos seus intervenientes, a escolha do método deve estar alinhada (Nagel et al, 2023) com o objeto de pesquisa e com a questão a ser trabalhada, ou seja, o método está diretamente implicado com o contexto).

Portanto, a partir das entrevistas e da história oral produzida, será possível refletir sobre os discursos dos técnicos (do Espaço EaB-Universo D e das instituições parceiras, como a Escola Superior de Educação de Lisboa), dos artistas e das crianças que participaram nas obras, selecionando-se algumas delas e seus respectivos participantes. O critério de seleção das entrevistas foi a facilidade de contato com os participantes para a realização das entrevistas, sem considerar a relevância estética das obras, mas priorizando a viabilidade de acesso aos dados coletados. Foram consideradas a diversidade das expressões artísticas (escultura, cinema, desenho e pintura), a origem dos jovens (escolas públicas e privadas, instituições ou meios particulares), a faixa etária (crianças, jovens e adultos) e artigos escolhidos (CDC). Com base no exposto, destacam-se as seguintes obras e seus participantes selecionados (garantindo o anonimato na análise das entrevistas, não permitindo a correspondência e nem identificação das pessoas com as suas obras neste trabalho): 1. "O Bando dos 6", 2. "Os Sonhadores", 3. "The

Dark Colours", 4. "Os Pequenos Grandes Escultores", 5. "Foguetão Leonor", 6. "As Meninas" e 7. "Os Marretas."

Sobre o guião de entrevista tecido em base geral, mas adequado para cada grupo de entrevistados, reitera-se que dentro desse eixo da história oral refletida, os objetivos específicos dos guiões das entrevistas buscam, de forma reflexiva e prática compreender, refletir e difundir a dinâmica da participação desenvolvida pelo projeto poético-pedagógico na área dos direitos das crianças e jovens "Um direito a (des)envolver", realizado no Espaço a Brincar-Universo D. De modo complementar, procura, compreender a partir das perspetivas sobre a dinâmica do projeto, o impacto da participação nesse processo poético-pedagógico para a formação e educação ao longo da vida.

Diante da relevância de um trabalho claro e rigoroso, este estudo tem o "zelo de partir para a coleta de dados com referenciais teóricos e metodológicos claros e previamente definidos" (Guerra, 2014, p. 21).

A utilização da entrevista semiestruturada permite, conforme a metodologia qualitativa, "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Além disso, possibilita o enfoque nos processos de descrição, utilizando o método indutivo ao estudar as perceções pessoais relatadas pelos entrevistados.

A entrevista é um meio direto de compreensão do universo dos entrevistados, ativando sua memória e voz, permitindo que os dados recolhidos constituam um testemunho direto (Meihy & Ribeiro, 2011).

Alami et al. (2010, citado por Nagel e et al, 2023) corroboram essa visão, ao afirmar que "os métodos qualitativos apresentam um espectro de utilização ao mesmo tempo mais específico

e relativamente mais amplo: eles são empregados como métodos exploratórios de um fenômeno social emergente" (p.19).

As entrevistas foram realizadas presencialmente, exceto uma, que ocorreu à distância. Os guiões das entrevistas semiestruturadas, revisados previamente pela equipa orientadora, foram criados para cada grupo de entrevistados, de acordo com os objetivos da pesquisa. Os pressupostos das entrevistas foram explicados aos participantes, com a devida autorização para gravação e posterior transcrição do conteúdo, assegurando o respeito às questões éticas. O anonimato dos participantes foi garantido, e a entrevista semiestruturada ofereceu flexibilidade, permitindo que o entrevistador ajustasse as perguntas conforme o discurso dinâmico dos entrevistados, sem perder o foco no objetivo da entrevista.

A análise das entrevistas foi precedida pelas técnicas de recolha de dados. Quivy e Campenhoudt (2005, p. 188) explicam que essas técnicas "consistem em colocar um conjunto de inquiridos uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, atitudes e expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou consciência de um acontecimento ou problema".

Bardin (1977, p. 44) afirma que a análise de conteúdo "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção dessas mensagens". A análise de conteúdo, após a transcrição das entrevistas, possibilita a inferência de conhecimentos a partir dos discursos dos entrevistados, buscando congruências ou diferenças em relação aos objetivos da pesquisa.

Para uma obtenção mais qualificada dos resultados, de acordo com Meihy e Ribeiro (2011) a história oral extrai, classifica e categoriza trechos das entrevistas transcritas, permitindo

que a análise de conteúdo seja realizada com rigor e ganha um novo status de validade quando não é rivalizada com as outras fontes de pesquisa: “a história oral ganha sentido quando deixa de ser documento equiparável aos pré-existentes escritos. Por ser fundamento de “outra visão” é que a história oral merece destaque (Meihy & Ribeiro, 2011, p. 30). No mais, a imparcialidade do entrevistador, nesse contexto, é essencial para garantir a validade do método escolhido.

Como referência dos passos da investigação qualitativa, este estudo irá basear-se nas indicações de Bogdan e Biklen (1994, p. 47), que enunciam cinco aspetos importantes a serem considerados nesse recurso metodológico. Em primeiro lugar, na "investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal", pontuando-se nesse aspeto a menor intervenção do entrevistador, mas com maior poder de observação e flexibilidade na condução pelos entrevistados e segundo o seu contexto natural. Em segundo, "a investigação qualitativa é descritiva", denota a importância do rigor dos dados coletados, neste caso, aplica-se a história oral implicada nesta pesquisa. Contudo, "os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos", fato indicado anteriormente sobre a relevância da flexibilidade na condução dinâmica das entrevistas e sua espontaneidade. Em quarto lugar, "os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva", pois os dados abstraídos da história oral são abertos e dinâmicos, sendo direcionados de forma indutiva conforme o objetivo e as questões da pesquisa. Por fim, o quinto aspeto, em que "o significado é de importância vital na abordagem qualitativa", sublinha a compreensão do discurso e do seu sentido diante de um facto. Isso torna-se relevante quando diferentes discursos sobre um mesmo facto são analisados, como ocorre neste trabalho, que busca recolher e compreender diversas perspetivas sobre o

processo participativo de um projeto, destacando a importância da análise de dados, que se desdobra em codificações específicas por categorias, subcategorias e unidades de sentido.

Ressalta-se que, além dos benefícios obtidos na pesquisa qualitativa, a escolha pela realização das entrevistas demonstra, além da obtenção de dados mais amplos diante de um contexto, ser um instrumento que melhor se configura como uma técnica democrática, ao abranger entrevistados que sejam ou não alfabetizados, conforme indicam Pardal e Correia (1995) e Meyhi e Ribeiro (2011).

Com o recurso da entrevista, como indicam Bogdan e Biklen (1994, p. 134), é possível, além do contacto direto com a memória dos participantes, estabelecer um diálogo entre duas ou mais pessoas, considerando-se as entrevistas em grupo (*focus group*), individuais e em duplas (sendo as duas últimas o foco desta pesquisa).

Gil (2008, p. 113) apresenta que a entrevista indica uma relação assimétrica entre o entrevistador e o entrevistado, pois ambos se relacionam diretamente em posições distintas no processo da entrevista, respetivamente um na coleta de dados e o outro na condição de emissor, produtor dos dados a serem analisados. Além disso, a entrevista não estruturada, ou seja, a entrevista semiestruturada, que se aplica nesta pesquisa, permite que a liberdade do discurso do entrevistado amplie a compreensão do facto para além do guião da entrevista, possibilitando a manifestação de respostas que não necessitam seguir rigorosamente a estrutura do guião, suscitando oportunidades de compreensão e revelações de factos não abarcados nos pressupostos iniciais da pesquisa.

Para que se proceda à análise de conteúdo e, conseqüentemente, à inferência de dados a partir da descrição do conteúdo das mensagens, conforme orienta Bardin (1977, p. 42), o primeiro passo da entrevista consistiu na preparação do guião, seguido da legitimação da

entrevista, que foi gravada, transcrita e, posteriormente, analisada manualmente pela entrevistadora, organizando os dados conforme as categorias e subcategorias pré-estabelecidas. As falas dos entrevistados foram distinguidas em unidades de sentido, de acordo com a correspondência aos objetivos da entrevista, garantindo que a análise da entrevista fosse realizada com rigor e que facilitasse a compreensão dos discursos e dos seus conteúdos.

A investigação qualitativa apresenta o diferencial de possibilitar a compreensão da investigação à medida que o processo de análise avança. Denota-se um movimento reflexivo dinâmico (não sequencial) e interativo de análise (qualitativa e subjetiva), o que a distingue da pesquisa que busca confirmar uma hipótese. Deste modo, a pergunta de investigação, juntamente com a condução dos métodos de análise, isto é, a escolha das estratégias de investigação (quem será entrevistado, quantas entrevistas serão realizadas, como conduzir as questões específicas), tornam-se estruturantes para o desenho total da investigação, que indica de forma progressiva o problema de investigação, até chegar às conclusões e/ou teorias (Gonçalves et al., 2021, p. 8).

Deve-se ressaltar que a investigação qualitativa, para o sucesso do seu processo interpretativo nas instâncias sociais e/ou culturais e para garantir o seu rigor metodológico, necessita combinar observações, entrevistas e revisões de documentos/bibliografias.

A investigação requer o desenvolvimento de cinco etapas para garantir a validade de um estudo coerente (Gonçalves et al., 2021), a saber: objetivos (a importância da investigação), quadro conceptual (referências e bibliografias sobre o tema de investigação), perguntas de investigação (perguntas que permitem evidenciar a importância do estudo e a sua compreensão), métodos (métodos de recolha e análise de informações) e validade (instrumentos que garantem a verificação e o rigor da análise da investigação, além de argumentos para a credibilidade e validade dos resultados).

De acordo com as considerações de Moustakas (1994, citado por Gonçalves et al., 2021, p. 11), é a partir de uma abordagem fenomenológica (descrição exaustiva e intensa dos fenômenos investigativos) e, por sua vez, empírica, precedida de um processo fenomenológico de neutralização de saberes concebidos acerca do complexo objeto de investigação (*bracketing*), que se torna possível realizar uma análise que considere a reflexão sobre as diferentes perspectivas advindas das narrativas dos participantes.

O processo citado de investigação utiliza a variação imaginativa, que procura uma redução fenomenológica de descrições texturais das diversas formas narrativas, possibilitando a compreensão dos processos experienciais dos participantes. Sendo assim, a metodologia qualitativa deste trabalho abrange a abordagem fenomenológica como um recurso para abstrair as diversas perspectivas de diferentes atores acerca de um único facto e contexto, de acordo com a redução fenomenológica traduzida pelo discurso em textos transcritos, resultantes da dinâmica da memória dos participantes.

O investigador Van Manen, citado por Gonçalves et al. (2021, p. 13), discute que o método de investigação fenomenológico-hermenêutico, sob uma abordagem holística e poética, que possibilita a descrição narrativa e a utilização complementar de materiais para uma efetiva abordagem triangular de métodos, por isso, esta pesquisa utiliza referências bibliográficas, registos, documentos e recursos audiovisuais complementares à história oral, conforme elucidação da imagem a seguir.



Figura 5 - Mapeamento da metodologia de pesquisa da dissertação

Os instrumentos e as fontes variados são fundamentais para uma reflexão válida sobre o fenómeno vivido para que a investigação não seja circunscrita apenas sobre a experiência subjetiva de cada participante, pois o que nos interessa nesta pesquisa é a compreensão do fenómeno por meio das vozes de seus atores na medida que se percebe o impacto gerado na esfera de vida dos participantes. A visualização do discurso do participante evoca diferentes perspectivas necessárias (diversidade de instrumentos) que o investigador deve coadunar com a narrativa do entrevistado, para alcançar a essência dos discursos de forma personalizada ao contexto (fenómeno), sem recorrer a generalizações.

Como uma abordagem metodológica recorrente nas ciências humanas e sociais, conforme indicado por Creswell e Pernecky (2008, citados por Tombolato & Santos, 2020), a abordagem qualitativa revela-se relevante para captar as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos num mesmo contexto. As metodologias qualitativas podem desdobrar-se em variados métodos, como identificam Tombolato e Santos (2020), dependendo do tipo de abordagem, por exemplo, podem desenvolver-se em “narrativa, sócio-histórica, fenomenologia, etnografia, estudo de caso, teoria

fundamentada nos dados, teoria crítica, construtivismo, pós-positivismo, etc.”, conforme o objetivo da pesquisa a ser realizada nas ciências humanas e sociais.

Em contraste com os métodos quantitativos, que podem apresentar uma base empírica para verificar os pressupostos da investigação, a investigação qualitativa concentra-se na exaustão da análise subjetiva de dados não objetivos, o que se faz necessário para alcançar o objetivo da investigação.

Denzin (2006), ao abordar a pesquisa qualitativa, indica que não existe uma compreensão prévia dos fenômenos do objeto de investigação. Contudo, a pesquisa que procura a sua legitimidade pela participação e narrativa, ao conduzir os seus processos num contexto específico, realiza uma ação pré-reflexiva, que se nomeia "abordagem fenomenológica". Assim, busca-se a redução do discurso em unidades de sentido, sem realizar generalizações, mas focando-se nos detalhes do discurso do entrevistado sobre o fato a ser investigado.

Cumprir informar que as pesquisas qualitativas e quantitativas têm origem em investigações empíricas, sendo que ambas evocam a necessidade de não descuidar as questões éticas e o rigor científico. Na pesquisa quantitativa, os princípios de confiabilidade são fundamentais para avaliar o rigor científico aplicado, o que implica na descrição detalhada dos métodos para a sua condução válida. No entanto, na pesquisa qualitativa, o rigor científico consiste na compreensão do fenômeno de acordo com a perspectiva evidenciada, sendo assim, no caso da entrevista semiestruturada, esta compreensão é refletida na história oral partilhada pelo entrevistado conforme o prisma do seu relato (Law et al., 2017).

Diante do exposto, e da necessidade de compreensão e pluralidade resultante da diversidade de perspectivas e valores, é necessário fazer um recorte sobre a totalidade do fenômeno e do discurso, de forma que os dados extraídos respondam aos objetivos da pesquisa.

Este tipo de investigação procura elucidar e compreender o fenómeno de acordo com os conhecimentos e experiências partilhados nas entrevistas, com dados objetivos extraídos do mundo real

Conforme enunciam Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa viabiliza que o entrevistado e o entrevistador estabeleçam entre si um elo a partir da compreensão do investigador, que deve ser intersubjetiva em relação ao fenómeno exposto, por meio do discurso do participante. Posto isso, faz-se necessário considerar o termo expresso por Minayo (2004), que destaca a visão compreensivo-interpretativa da pesquisa qualitativa. Para fins de rigor científico e metodológico, o investigador deve entender que os processos interpretativos e cognitivos da vida social estão intrincados na análise a ser conduzida. Assim, a pesquisa qualitativa, que se alimenta da compreensão do fenómeno, deve ter em conta alguns aspetos relevantes na sua execução para garantir o rigor metodológico, como a exaustividade e transparência em explicitar as etapas da pesquisa e da análise, desde o uso do referencial teórico até as técnicas de análise de dados e as posteriores reflexões.

Portanto, a pesquisa qualitativa deve ter em consideração o contexto em que os participantes da entrevista estão inseridos e garantir que os dados obtidos sejam analisados de forma exaustiva, num processo profundo, onde o foco da pesquisa está, a princípio, no processo, antes dos resultados, por isso, é essencial, durante a pesquisa e a sua análise, considerar o significado que cada participante atribui às experiências vividas e narradas, de acordo com a dinâmica da memória.

Segundo Lüdke e André (1986), os relatos dos participantes das entrevistas viabilizam o acesso a dados originários da narrativa dos fenómenos e possibilitam a sua interpretação,

ampliando o conhecimento sobre um contexto específico a ser estudado, neste caso, o desenvolvimento do projeto "Um direito a (des)envolver".

Acerca das pesquisas qualitativas e sobre o estudo dos fenômenos narrados pelos participantes das entrevistas, o pesquisador Amatuzzi (1996, citado por Tombolato & Santos, 2020)¹¹ apresenta seis tipos de pesquisa fenomenológica onde todas as formas deste gênero procuram se deter na explicação do fato sem condução de um juízo interpretativo a priori, sendo o fenômeno do discurso o próprio objeto de estudo para posterior interpretação, não partindo de um juízo analítico à priori.

Entre os seis tipos indicados, o presente estudo foca-se na fenomenologia hermenêutica, "na qual a compreensão do vivido se dá pela interpretação do(a) pesquisador(a)" (Tombolato & Santos, 2020) a partir do discurso, ou seja, a realidade relatada pelo ser que experiencia a sua vivência. Esse tipo de fenomenologia sugere a compreensão que o participante atribui às suas vivências por meio de sua narrativa, assim, a narrativa conduz ao entendimento das ações do entrevistado, e cada unidade de fala desdobra-se em uma unidade de sentido, imbuída de intencionalidade, perante um dado caso circunscrito a um contexto, de acordo com a sua percepção do mundo vivido e das coisas nesse mundo, trazendo essa percepção à consciência.

A compreensão do mundo, revelada pelo discurso (seja oral ou escrito), faz emergir as interpretações necessárias para desvelar e desenvolver os questionamentos propostos na pesquisa, sob um escopo particular de uma dada realidade, segundo a luz da narrativa do participante. Dessa forma, "o discurso pode ser um elemento mediador que permite essa

¹¹ Amatuzzi (1996, citado por Tombolato & Santos, 2020) especifica seis modalidades de pesquisa qualitativa fenomenológica, que se inspiram nos pensadores da filosofia fenomenológica, como Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty e Husserl, para delinear a concepção desse tipo de pesquisa qualitativa. As modalidades são: 1) pesquisa fenomenológica como filosofia; 2) fenomenologia eidética; 3) fenomenologia hermenêutica; 4) psicologia fenomenológica empírica; 5) pesquisa fenomenológica experimental; 6) pesquisa fenomenológica em grupo.

compreensão/interpretação, tanto dos processos cognitivos pessoais quanto dos aspetos sociais e culturais" (Terra et al, 2009, p. 98).

De acordo com os referidos autores, tal facto nos permite situar a fenomenologia como uma postura singular, mas também com um alcance pluralista: há muitas e diferentes ênfases e interesses entre os(as) fenomenólogos(as), contudo, todos(as) compartilham o pensamento sobre a experiência do ser humano em seus variados aspetos, especialmente em relação às coisas que importam e constituem o nosso mundo vivido. A fenomenologia hermenêutica tem possibilitado compreender os significados que o ser humano atribui à sua existência no mundo da vida e permite, por meio da sua linguagem discursiva, alcançar a compreensão das suas ações.

Capítulo III – Contextos de Intervenção e Investigação

3.1. A história do nascimento do programa – do Espaço a Brincar ao Universo D

O Espaço a Brincar (EaB), emergido em 2007, encontra-se desde 2018 reestruturado sob nova designação e identifica-se atualmente como Universo D. Edificado desde a sua génese de forma colaborativa, o programa Universo D envolve crianças, jovens e adultos, numa ação educativa-pedagógica com o objetivo essencial de salvaguardar os direitos das crianças a partir do desenvolvimento de um trabalho integrativo, criativo, artístico, pedagógico e lúdico focado na ação, na garantia e na promoção da participação pela interceção de um processo de educação para a cidadania.

Pautado desde o início pelo desdobramento da metodologia de projeto como prática das ações poético-pedagógicas (Távora, 2018), o Universo D apresenta uma dinâmica educativa instrumental para o movimento inter-relacional de três pilares teórico-práticos que compõem a pedagogia de projeto engendrada pelas ações do programa. Os três pilares são identificados, respetivamente, pela atuação da metodologia pedagógica participativa, pela ação da expressão artística e pela salvaguarda dos direitos das crianças.

É importante ressaltar que o arcabouço desenvolvido pela atuação da teoria de projeto, durante as atividades realizadas no Universo D desde 2007, centralizava-se inicialmente nos Direitos das Crianças e na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), no entanto, ao ampliar o seu escopo de atuação teórico-prática, o desenvolvimento do espaço criativo-pedagógico Universo D, renomeado como Universo D, possibilitou, a partir de 2018, uma viagem das crianças e jovens pelos direitos universais (Declaração Universal dos Direitos Humanos), indo além dos direitos das crianças e ampliando o engajamento para uma cidadania ativa e participativa ao longo da vida.

Diante do contexto de fundação do espaço educativo e de suas linhas orientadoras, ressalta-se que os três pilares supracitados a priori¹² serão explanados dissertativamente no decorrer deste trabalho a partir do desenho teórico-crítico das práticas de cidadania participativa sob o viés poético-pedagógico com o enfoque na análise reflexiva do projeto temático do Universo D denominado “Um direito a (de)envolver”, uma ação para o desenvolvimento de uma “cidadania plena e participativa, na área dos direitos das crianças e jovens”. Neste sentido, o objetivo deste trabalho consiste em “refletir sobre o contributo dos processos de participação para a formação e educação das crianças, jovens e adultos envolvidos no âmbito do projeto Um direito a (de)envolver”,

A partir da sensibilidade do diagnóstico de Armando Leandro, presidente das Comissões Nacional de Proteção de Crianças e Jovens (CNPDPJC), que constatou que o distrito de Lisboa não dispunha de um espaço dedicado à salvaguarda dos direitos das crianças, surgiu a primeira ideia da filosofia de projeto do programa denominado Espaço a Brincar. Este projeto visava, sobretudo, a vivência dos Direitos das Crianças e dos Jovens através do desenvolvimento de dinâmicas de grupo, com um enfoque especial nas expressões artísticas como linguagem de interação, comunicação e expressão dos direitos.

Entre os principais pilares do programa, tanto em sua construção física quanto conceitual, destaca-se a questão da participação. A construção colaborativa com crianças e jovens tornou-se a base da filosofia do projeto, assim como suas posteriores reestruturações. A ideia de um "público-alvo" foi substituída pela vertente do participante ativo. A equipa técnica consolidou como filosofia central a criação e a participação integrativa e contínua entre crianças, jovens e adultos.

¹² Três pilares teóricos da presente dissertação: metodologia da pedagogia participativa, expressão artística e salvaguarda dos direitos das crianças

Neste movimento participativo de construção de um universo dos direitos das crianças por meio de ações lúdico-pedagógicas e expressões artísticas realizadas através do brincar, destacaram-se alguns teóricos, bem como metodologias pedagógicas que serviram de inspiração para o programa. Centralizado num eixo humanístico da educação, o projeto defende um movimento ativo pelo direito e pela educação por meio da arte, evidenciando pensadores teórico-práticos como Paulo Freire e Agostinho da Silva. Além disso, pedagogos e pensadores contemporâneos, assim como teóricos eméritos, têm sido essenciais para a constante modernização do programa em resposta às questões sociais emergentes. Nesse sentido, o Universo D conta ativamente com a consultoria da Professora Doutora Catarina Tomás¹³.

A partir do embasamento teórico-prático exposto, o objetivo é o desenvolvimento das potencialidades do ser por intermédio da atuação do direito à educação, que prevê e garante o desenvolvimento pleno da personalidade, das aptidões e talentos. As expressões artísticas e os jogos cooperativos, próprios da arte do brincar, surgem como instrumentos democráticos fundamentais para a promoção da educação em direitos humanos, situando-se como ferramentas das metodologias pedagógicas.

Com base no diagnóstico de Armando Leandro e no desafio proposto em fevereiro de 2006 pelo então vereador Sérgio Lípari Pinto ao grupo de trabalho composto pelo Departamento de Ação Social (DAS), pelo Núcleo de Intervenção das Dependências (NID), pelo Departamento de Educação e Juventude (DES) da Câmara Municipal de Lisboa (CML) e pela Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens (CNPDPJ), com a participação de quatro CPCJs de Lisboa, delineou-se a construção do programa denominado “Espaço a Brincar – Uma Viagem pelos Direitos da Criança” (EaB).

¹³ Socióloga, professora adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, doutorada em Estudos da Criança e investigadora na área indicada.

Deste grupo de trabalho nasceu um modelo de ação na esfera da educação para o desenvolvimento na área dos direitos das crianças e jovens na cidade de Lisboa, concretizando de forma consequente e integrada a resposta ao desafio lançado pelo vereador Pinto no âmbito dos direitos das crianças e jovens.

Inaugurado oficialmente em 1º de junho de 2007 (Dia Mundial da Criança), surgiu na cidade de Lisboa um programa voltado para a salvaguarda (conservação, difusão e atuação) dos direitos das crianças, por meio da participação ativa de crianças, jovens e adultos, em consonância com a Convenção sobre os Direitos da Criança. (CDC)¹⁴, cujo documento jurídico foi ratificado por Portugal em 20 de novembro de 1990 (UNICEF, 2019).

Tutelado institucionalmente pelo Departamento de Ação Social da Câmara de Lisboa e dinamizado por uma equipa multidisciplinar integrada à Divisão de Cidadania e Inovação Social, o Universo D delineava-se em constante transformação (permanecendo a sua identidade participativa e criativa) a partir do fomento de modalidades de educação baseadas na educação não formal, na metodologia de trabalho por projetos e no uso da arte como linguagem de mediação. Deste modo, a participação das crianças tornava-se uma diretriz central do programa.

A potencialidade do programa emerge da composição polissêmica resultante do grupo de trabalho inicialmente estruturado no início de 2006, seguido pela configuração da equipa do Universo D em meados desse ano, que conferiu um novo vigor ao programa por meio da efetivação da participação ativa de crianças e jovens durante a conceção e experienciação do Universo D, promovendo a partilha e ilustrando a sua dinâmica *bottom-up*.

¹⁴ A CDC contém 54 artigos que podem ser estratificados em quatro categorias de direitos enunciados a seguir: sobrevivência (como direito aos cuidados adequados), desenvolvimento (como o direito à educação), protecção (como o direito de ser protegida contra a exploração) e participação (como o direito à expressão da sua própria opinião).

Perante a génese de uma educação para o desenvolvimento, alicerçada na participação como exercício da cidadania ativa e democrática, visando a atuação cidadã para o desenvolvimento local e em rede, sob um aspecto de ação social e política, o Universo D criou um projeto de viagens pelos direitos com a finalidade de destacar as crianças como atores de direitos e participantes. Propõe-se, assim, a "revolução copernicana" do paradigma do adultocentrismo. Nota-se, portanto, que o direito à participação foi eleito como o princípio motriz do programa. Alinhado a esse referencial, surge um projeto de educação para o desenvolvimento, inserido em processos participativos que se conectam com processos socioeducativos de educação e formação, com ações poético-pedagógicas e com os segmentos criativos e críticos da vida cidadã, voltados para a construção de uma cidadania participativa. Essa cidadania é traduzida pelo reconhecimento, reconstrução, apropriação e partilha dos direitos da criança e do jovem.

A equipa técnica do Universo D referencia a participação como o alicerce das ações de qualquer proposta educativa a ser dinamizada. Sobre a relevância da participação na formação e educação do ser humano ao longo da vida, com base em Caraveo e Stoopen (2001), o programa Universo D, concernente ao direito à participação outorgado pela CDC e possibilidade de integração e emancipação social do indivíduo, preconiza desde o seu surgimento que

el acto de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad. La participación tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en libertad y no solamente con el hecho de contraer responsabilidades económicas o de cualquier otro tipo. La dignidad y la autodeterminación son características de la participación. (p. 38)

Localizado deliberadamente no Bairro da Liberdade, o programa sobre o direito das crianças e jovens edificou-se geograficamente em uma área física abarcada por outras instituições a fim de construir uma rede de ação com a comunidade local¹⁵.

Com o objetivo de abranger crianças, jovens e adultos, o desenho do programa de viagens criado pelo Universo D visava criar, de forma colaborativa e integrativa com seus participantes, e por meio da pedagogia de projeto, cinco modos de viagem que percorriam a área dos direitos das crianças e jovens por diferentes vias e frequências, com a finalidade de chegar ao mesmo destino: a participação. Isso destacava a relevância do processo traçado ao longo do percurso educativo, que se desenvolvia conforme a ativação das propostas dinâmicas, artístico-pedagógicas e criativas realizadas com as pessoas e não para as pessoas envolvidas.

A partir da formação de pequenos grupos (de 10 a 20 participantes), conforme a modalidade escolhida (frequência das visitas que variavam de 1 a 5 encontros e tempo de duração: de 1 hora a 3 horas), mediante marcação prévia, as ações gratuitas, realizadas de terça-feira a sábado, eram conduzidas por dois técnicos do Universo D e compostas (tematicamente) de acordo com os interesses dos participantes (crianças, jovens, técnicos e famílias). Essas ações de educação para o desenvolvimento, com foco na área dos direitos das crianças e jovens, eram difundidas por meio de "A Minha Viagem", destinada a crianças de 5 a 11 anos, e da "Viagem com os Jovens", que abrangia jovens de 12 a 18 anos. Para adultos, técnicos e profissionais da área da infância e juventude, realizavam-se os "Diários de Viagem" (semelhantes a diários de bordo, usados como objetos de ligação para a mediação e transição do conhecimento da CDC).

¹⁵ Intrínseco na existência do Bairro da Liberdade, sob caracterização urbanística de um bairro arquitetônico social, a participação do EaB no grupo comunitário do bairro da Liberdade e abrangência da participação infantojuvenil nas atividades de intervenção social do bairro possibilita, pela colaboração com a Associação Social e Desenvolvimento ADM Estrela (localizada no mesmo bairro), a potencialização do engajamento população habitante do entorno e a difusão do sentimento de pertencimento dos habitantes daquela localização.

Além disso, para outros adultos eram propostas as "Viagens pelo Conhecimento" e com a finalidade de promover o envolvimento parental foram criadas as "Famílias em Viagem".

A *United Nations Children's Fund* (UNICEF, 1989) compilou a CDC em quatro categorias principais¹⁶, o Universo D recriou, no seu espaço físico, quatro salas distintamente coloridas e customizadas entre si, com o objetivo de representar as paragens das viagens pelos direitos das crianças e jovens conforme as correspondências da UNICEF sobre a CDC de acordo com as categorias identificadas (sobrevivência, desenvolvimento, participação e proteção). Essas salas propunham traçar uma rota para a descoberta de direitos e deveres, construída por meio de uma ação poético-criativa que animava jogos cooperativos e o brincar, dentro da modalidade de educação não formal, tendo como foco principal a participação ativa. A partir dos saberes e fazeres de cada participante, por meio de ações lúdico-pedagógicas, destacavam-se as crianças como seres de direitos, com voz e ação no âmbito da participação.

As quatro salas coloridas correspondiam, analogamente, às quatro categorias disseminadas pela CDC: sobrevivência/espço verde, proteção/espço pêssego, desenvolvimento/espço azul e participação/espço amarelo.¹⁷

¹⁶ Os 54 artigos da CDC se organizam em quatro categorias. A primeira é a categoria da sobrevivência, que abrange os direitos primários, como o direito à alimentação (artigo 27º). A segunda categoria é a do desenvolvimento, que destaca os direitos essenciais para que a criança se desenvolva de maneira positiva nos aspetos físico, emocional e cognitivo, como o direito à educação (artigo 18º) e o direito de brincar (artigo 31º). A terceira categoria é a da participação, que inclui direitos de autonomia, como a liberdade de opinião, de expressão e de pensamento (artigos 13º e 14º). Por fim, a quarta categoria é a da proteção, que abrange direitos como a proteção contra a exploração econômica (artigo 32º), o direito à privacidade (artigo 16º) e a proteção contra abusos sexuais (artigo 34º).

¹⁷ Nota-se que, inexoravelmente ao processo do planeamento e da execução, se encontrava atratada à existência das viagens a sua constante avaliação como parte fundamental para o diagnóstico e prognóstico de desempenho das viagens presentes e para a realização das futuras ações, fato que fez com que o EaB pudesse se desenvolver para o atual Universo D. Evidencia-se que a abordagem das categorias da CDC desobravam-se pelo trabalho prático das atividades sobre temáticas particulares e desafios factíveis como processos responsabilidade parental e relacionamentos afetivos, saúde e comportamentos de risco. Das viagens, por vezes, orientadas de forma pontual, permitiam a dilatação dos trabalhos, ampliavam desafios além de cativar parcerias (Távora, 2018). Além das quatro salas coloridas criadas desde o início do programa, enunciava-se a ideia de criação de uma biblioteca e centro de documentação na área dos direitos das crianças e jovens como referência na área e para acesso e consulta

Além do trabalho desempenhado pela realização de viagens com crianças, jovens, técnicos e famílias, a equipa Universo D, por influência da partilha e desafios mutuamente propostos entre parceiros (escolas, institutos politécnicos, faculdades, casas de acolhimento e entidades autárquicas), o Universo D potencializou o seu campo de atuação com a abrangência de propostas participativas, algumas dessas transmutadas em processos de educação para a cidadania.¹⁸

Conforme entrevista realizada com a coordenadora do programa em 2018, participante desde a sua implementação seu início em 2006, Luída Távora partilha (por meio de entrevista) informações relevantes acerca da estrutura do programa e do seu desenvolvimento ao longo dos anos Isabel Santos, técnica integrante do Universo D, desde 2010 colabora (via entrevista realizada) com a sua narrativa acerca da criação e transformação do programa ao longo dos tempos. Estruturado na constante reinvenção e transformação reflexiva, exercitada por uma dimensão teórico-crítica e pela escuta ativa dos participantes, o Universo D, após 10 anos de existência, reinventa-se com o objetivo de ampliar os direitos das crianças e jovens no âmbito dos direitos da infância e juventude, considerando o escopo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesse sentido, a ampliação da participação proativa das crianças, por meio da ativação da sua cidadania plena, impulsionou o desenvolvimento do Universo D para um universo maior, transcendendo os espaços e percursos de viagens, caracterizando, assim, o Universo D.

livre, ideia esta não executada pelo EaB, mas realizada pelo atual Universo D. Além da observação e entrevista direta com os participantes envolvidos na construção do espaço, O presente trabalho conta com a leitura integral de livros e documentos, citados na presente referência bibliográfica (e.g. Read, 2007; Castro & Ricardo, 1993, Santos, 2008; Moyles, 2007). Além de ser fonte para a presente pesquisa, estes documentos, além de compor o acervo do EaB, serviram de base para os pressupostos metodológicos do programa e para instigar as criações constantes de projetos e ações.

¹⁸ Elenca-se durante a existência do programa e em concomitância com as realizações das viagens diversos projetos e ações integradas pelo EaB, tais como: “Um convite à Participação”, “Forúm sobre os Direitos das Crianças e dos Jovens”, “Lisboa Cidade Amiga das Crianças”, “Grupo Construtores”, “Projeto um direito a (des)envolver”. Dentre essas ações, enfatiza-se nesta dissertação o o projeto “Um direito a (des)envolver” e ensinar a sua iminente caracterização.

A criação do Universo D, em 2018, é evocada a partir da visão crítica das ações realizadas ao longo da existência do Universo D que transcorre desde de 2007 (com base nas avaliações pontuais e *de follow-up* realizado com as pessoas que participam das dinâmicas do espaço), suscitada pela ratificação do foco na validação dos artigos relacionados à participação (especialmente os artigos 12º, 13º, 14º, 15º e 17º) da CDC (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 1989), e pela experiência retrospectiva e ao longo da vida do projeto “Um Direito a (des)envolver”. A necessidade de ampliação universal dos direitos das crianças, bem como a promoção da consciência e a expansão prática desses direitos universais, transformam-se em fatores determinantes para a transformação do Universo D em Universo D.

Além de ter sido um guia para a criação do Universo D e sua ampliação para o Universo D, o artigo 12º da CDC enuncia, de forma originária, o direito à participação, permitindo que as crianças “exprimam livremente sua opinião sobre as questões que lhes dizem respeito, sendo consideradas de acordo com sua idade e maturidade”. Este direito, além de social, familiar e individual, é desmembrado em um direito jurídico e político, possibilitando que as crianças sejam agentes dos seus próprios desafios no mundo, com base nos seus anseios, necessidades, opiniões e orientações, estimulando, assim, a consciência de si mesmas e da coletividade.

O mote da existência do EaB (atual Universo D) centra-se numa visão teórico-crítica sobre a diferença entre o que é teorizado (CDC) e o que é efetivamente praticado, ou seja, na análise de como a participação infantojuvenil se realiza na sociedade e na esfera privada frente aos desafios da sua efetivação, tal constatação reflete o empenho pedagógico e criativo em desenvolver instrumentos que possibilitem a participação efetiva e plena.

Guiado pelo lema da participação, que exige atualização constante e a formação contínua do ser durante o processo, o projeto adotou como identidade o lema “quem se envolve, se desenvolve” (Távora, 2018).

O processo do projeto “Um Direito a (des)envolver” desenvolve-se ao longo de um ano (setembro de 2011 a novembro de 2012) e concedeu ênfase à participação e à coautoria. Este projeto envolveu de forma voluntária 291 crianças e jovens, 19 artistas de diferentes áreas de expressão (escultura, pintura, desenho, cinema, teatro, medalhística, fotografia, escrita criativa e música), além de mais de 10 técnicos da Câmara Municipal de Lisboa, culminando numa exposição inaugurada a 20 de novembro de 2012, no 23º aniversário da CDC.

O projeto “Um Direito a (des)envolver” surgiu como uma reflexão crítica sobre a participação da criança como ator de direitos, enfatizando a necessidade de repensar a sua participação na sociedade e na sua individualidade, através de processos de autoformação, heteroformação e ecoformação. Neste projeto destaca-se a relação dialógica intergeracional e a necessidade de meios polissêmicos de comunicação para que as crianças pudessem expressar o seu ser no mundo.

O plano de projeto idealizado pelo Universo D, “Um Direito a (des)envolver” teve como objetivo envolver um trabalho de coautoria (entre crianças e adultos) na difusão dos direitos das crianças e jovens por meio da criação das expressões artísticas. Grupos de artistas, crianças e jovens, de forma dialógica, no escopo deste projeto, puderam compartilhar visões sobre os direitos das crianças e atribuir-lhes forma e sentido através da criatividade artística.

A difusão da CDC, por meio da arte, tinha como objetivo geral dar “voz” e “vez” aos direitos das crianças e jovens sob diversas formas de acessibilidade e comunicação, ao mesmo tempo que se celebrava o 23º aniversário da CDC. O objetivo específico do projeto, de acordo

com Távora (2018) e Santos (2018), além de promover o reconhecimento criativo da CDC, era proporcionar um processo de participação efetiva dos envolvidos e uma visão intergeracional dos direitos das crianças e jovens, uma ação desenvolvida criativamente e criticamente pelo encontro entre as crianças, jovens e adultos, num contexto de educação não formal e de educação pela arte, cenário no qual a participação seria um direito a ser desenvolvido.



Figura 6 - Linha do Tempo "EaB-Universo D"

Criado como instrumento de difusão do artigo 42º da Convenção sobre os Direitos da Criança, que determina que “Todos devem conhecer os direitos da criança. Os governos devem informar ativamente crianças e adultos sobre esta Convenção, para que todos saibam sobre os direitos das crianças” (UNICEF, 2019, p. 33), nasce o “Espaço a Brincar – Uma Viagem pelos Direitos da Criança” (EaB), atual Universo D, com o objetivo de sensibilizar para os direitos das crianças e jovens.

A proposta envolvia os diretamente crianças e jovens, técnicos das áreas da infância e juventude e famílias, por meio da criação de dinâmicas coletivas de jogos pedagógicos ativados por processos vivenciais de aprendizagem, conhecimento e apropriação dos conteúdos da CDC. As atividades eram desenhadas por uma metodologia de projeto voltada para o desenvolvimento de uma educação não formal e para a cidadania, mas com especial atenção à salvaguarda dos direitos das crianças.

Tutelado pelo Departamento de Desenvolvimento Social da Câmara Municipal de Lisboa, o atual Universo D está situado no bairro da Liberdade, um bairro com raízes no final do século XIX. Essa área é habitada por uma comunidade, anteriormente advinda do êxodo urbano e situada em barracas, que atualmente apresenta vulnerabilidades socioeconómicas nos assentamentos de habitação social.

O envolvimento da população residente é um objetivo comum das ações do Universo D, tornando-se um equipamento transparente e de fácil acesso, com características arquitetónicas modernas e públicas, servindo como suporte e referência para os cidadãos do bairro. O bairro da Liberdade, localizado às margens do monumental Aqueduto das Águas Livres, está enraizado na Junta de Freguesia de Campolide, com uma história marcada pela luta pelo direito à habitação daqueles que compunham o bairro, especialmente durante o processo de industrialização e instalação fabril no vale de Alcântara, a partir dos anos 1930 (Junta de Freguesia de Campolide [JFC], 2024).

O bairro da Liberdade, estigmatizado e envolvido pela Zona Especial de Proteção ao Aqueduto das Águas Livres, atualmente apresenta uma população em decréscimo (redução de 20% em comparação com a década de 1960), representando 15,27% dos residentes da freguesia de Campolide, ou seja, 3072 habitantes num total de 14787, numa área de 2,77 km² (Rede

Europeia Anti-Pobreza [EAPN], 2024), que abrange também os bairros do Alto da Serafina, Bela Flor e Calçada dos Mestres.

Localizado geograficamente ao longo da linha de caminho-de-ferro/Eixo Norte-Sul e às margens do Parque de Monsanto, o edifício envolvente do Universo D conta com a proximidade de outros equipamentos sociais e culturais, como o Arquivo Municipal de Lisboa, além da localização estratégica de mobilidade para os transportes, o que facilita o acesso e a inter-relação do espaço com os cidadãos que desejam participar ativamente nas propostas participativas do antigo Espaço a Brincar.

O bairro da Liberdade, constituído por habitações unifamiliares e habitações sociais que não ultrapassam os quatro pavimentos, conta também com vãos livres. O bairro oferece uma boa mobilidade, serviços e comércio locais, e beneficia da dinâmica social e financeira gerada pelas atividades da Universidade Nova de Lisboa e do Centro Comercial das Amoreiras, localizados nas proximidades. Esse complexo social e comercial, juntamente com a ciclovia e o parque ao redor do Aqueduto, facilita a descentralização da população para o centro da cidade, promovendo um fluxo bilateral de transeuntes e utilizadores dos serviços mencionados, fomentando, assim, a esfera pública na qual o bairro da Liberdade está inserido.

Pode-se ressaltar que a localização central do bairro de Lisboa foi um dos fatores preponderantes para que o Universo D pudesse desenvolver, com significativa adesão dos participantes, um projeto sistemático e de desenvolvimento retrospectivo e ao longo do tempo. Isso possibilitou a implementação de um plano educativo de génese participativa, além das ações poético-pedagógicas focadas na promoção dos direitos das crianças, envolvendo crianças, jovens e técnicos.

No princípio de orientação de metodologias participativas, nascido como Espaço a Brincar, e desenvolvido atualmente sobre a denominação de Universo D, o projeto tutelado pelo pelouro da ação social, foi criado com o principal objetivo de fomentar por meio de jogos e brincadeiras espaços de participação para possibilitar lugares (de sentidos)¹⁹ ativos e participativos de voz e vez às crianças e jovens voltados para a sensibilização dos direitos dos jovens, crianças e adultos. A ação empreendida pelo Universo D tem uma forte ligação aos direitos das crianças e jovens, tal como evocados pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989, com destaque para o artigo 42.º, que afirma que “os Estados Partes se comprometem a tornar amplamente conhecidos, por meios ativos e adequados, os princípios e as disposições da presente convenção, tanto pelos adultos como pelas crianças.”

Como indica Távora (2018), o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras propostos pelo Universo D baseiam-se na metodologia de trabalho de projeto, nas artes e na educação não formal, são atividades poético-pedagógicas, voltadas para o trabalho com crianças e jovens de 12 a 18 anos, oriundos de escolas públicas e privadas, ATL, Programa Praia-Campo e cursos técnicos profissionais, sendo a maioria proveniente do concelho de Lisboa. Por se tratar de um projeto integrativo e de sensibilização, os técnicos da área da infância e juventude, assim como as famílias, fazem parte da totalidade dos participantes do Universo D, tornando possível a

¹⁹ Neste aspeto, nota-se a relevância da arquitetura e da composição espacial do EaB-Universo D, conforme a participação dos seus interlocutores e promotores — crianças, jovens e adultos. Assim, pode-se depreender a noção de pertencimento (relação de parte de um todo) e de topofilia (relação afetiva com o lugar), que permitem o desenvolvimento dinâmico da identidade e do ser a partir da atribuição de significado e pela identificação do espaço aparentemente comum como um "lugar antropológico". Este conceito contrapõe-se ao "não-lugar". O conceito de lugar antropológico possibilita, através das relações interpessoais, a construção do "eu" e do "nós", pela vivência da esfera da topofilia e da sociabilidade (Augé, 2005).

promoção de ações de cidadania participativa na esfera dos direitos das crianças e jovens, uma área que se apresentava escassa na cidade de Lisboa.

Tutelado pelo Departamento de Desenvolvimento Social, Divisão para a Participação e Cidadania, da Câmara Municipal de Lisboa, o "Espaço a Brincar – Uma viagem pelos direitos da criança", atual Universo D, firma-se como um programa em constante atualização desde 2007. O programa nasceu da convicção da Câmara Municipal de Lisboa de que as crianças e os jovens devem ser cada vez mais uma prioridade na definição das intervenções na área social. Com base na CDC, o programa é um projeto de educação para a cidadania que, por meio de um processo pedagógico dinâmico, interativo e participativo, confere protagonismo à "voz" e à ação de crianças, jovens, famílias e técnicos das áreas da infância e juventude na construção de sua própria aprendizagem, contribuindo, assim, para uma cidadania plena e responsável.

A construção do programa teve como base uma metodologia de educação não formal que promovesse, sensibilizasse e divulgasse os direitos da criança, com o objetivo prioritário de promover o ser, o sentir e o brincar. Privilegia-se a pedagogia de projeto como metodologia de participação ativa, recorrendo a dinâmicas lúdicas com enfoque nas expressões musical, plástica, dramática e corporal. O programa centra-se no processo de aprendizagem pessoal, adotando um modelo flexível que tem como referência as motivações, interesses, vivências e competências das crianças e jovens.

A palavra-chave do programa é “participação” para o (des)envolvimento. Promover a participação efetiva significa partir do interior de cada indivíduo para valorizar sua expressão, reflexão e ação sentida e consciente, conectando-o ao exterior de maneira singular, responsável e interventiva na construção de contextos em que os direitos da criança e do jovem sejam uma realidade respeitada e uma prática comum.

O Universo D tem como base pedagógica a metodologia da pedagogia de projetos para o desenvolvimento de suas atividades poético-lúdico-pedagógicas. Compreender as bases de atuação do Universo D permite entender a necessidade de um projeto participativo, colaborativo e criativo entre jovens e adultos, que pudesse ser executado de forma retrospectiva, permitindo a expansão do saber e do saber fazer de maneira integrativa.

O processo de implementação da pedagogia de projetos (Castro & Ricardo, 1993) possibilita que crianças e jovens desenvolvam seus saberes a partir da potência de suas próprias experiências, mediadas de forma ativa por adultos. Essa metodologia ativa de aprendizagem, realizada em contextos formais e não formais de educação, possibilita a efetivação da educação integral do cidadão, pois envolve as esferas culturais e socioculturais do "saber ser" e "saber-fazer", além das esferas técnicas tradicionais do saber acadêmico, o saber-saber.

O trabalho com a pedagogia de projeto desenvolve o ser para a vida a partir de uma dinâmica teórico-crítica, permitindo que o indivíduo atue na realidade e potencialize seu agir no mundo contemporâneo de forma crítica, contribuindo com novas perspectivas para a resolução de problemas inerentes à comunidade e à sociedade em geral. Dessa forma, o trabalho educativo com projetos é um meio para desenvolver as habilidades integrais necessárias para que crianças e jovens possam se inserir na sociedade de forma participativa e construtiva.

Assim, as competências de autonomia e colaboração são complementares para o sucesso dos projetos empreendidos por meio de um processo ativo, democrático, reflexivo e participativo da pedagogia de projetos (Lopes, 2021). A responsabilização nas decisões, bem como as reflexões críticas e colaborativas, evidenciam a perspectiva da dinâmica de ensino-aprendizagem, além de destacar a forma de atuação dialógica desta metodologia entre todos os intervenientes (crianças, jovens e adultos).

Partindo da vivência, reflexão e tomada de consciência sobre os direitos da criança e do jovem, o projeto centra-se na promoção e defesa desses direitos, com uma perspectiva de construção ativa do conhecimento pelos participantes. Ao longo de uma viagem colorida pelas quatro categorias de direitos (sobrevivência, proteção, desenvolvimento e participação) são promovidas no EaB (atual Universo D) dinâmicas lúdico-pedagógicas que desafiam os participantes a relacionar suas experiências de vida com os aspectos pedagógicos, sociais e até jurídicos abordados pela CDC.

A interpretação das dimensões que compõem esse documento depende das múltiplas condições internas e externas de cada participante. Por isso, promove-se uma participação ativa, em que saberes e experiências se combinam e constroem conhecimento de maneira bidirecional, em colaboração com a equipa deste projeto.

Reitera-se que a CDC é o documento legal que reconhece os direitos consagrados a todas as crianças. Ao longo de seus 54 artigos (UNICEF, 1989; UNICEF, 2019) com base em quatro pilares distintos definidos pela UNICEF, a CDC estabelece princípios essenciais, em particular o interesse superior da criança e o direito à participação. Nos artigos 12º, 13º, 14º, 15º e 17º, há uma referência direta à participação, ressaltando conceitos como opinião, expressão, pensamento, associação, reunião e informação, considerados mecanismos e princípios indispensáveis ao exercício de uma participação efetiva, princípios sobre o qual este trabalho irá se debruçar como objeto de investigação.

3.2. Estudo de caso: Um direito a (des)envolver

Sob a égide de um processo colaborativo, participativo, pedagógico-artístico e de essência criativa, nasce, a partir de um trabalho desenvolvido entre setembro de 2011 e dezembro de 2012, o Projeto “Um direito a (Des)envolver”. Este projeto foi criado para a promoção da

cidadania e dos direitos das crianças, por meio de ações teórico-práticas envolvendo diversas expressões artísticas, como pintura, teatro, escrita, música, cinema, escultura, medalhística e cerâmica. As obras foram criadas colaborativamente entre crianças e artistas e, como resultado do processo, foram expostas de acordo com uma narrativa.

Conforme as informações coletadas por meio de entrevista com a equipa técnica do Universo D (Távora, 2018; Santos, 2018) e a partir da investigação do acevo documental do programa, conforme uma das fontes primárias para o presente trabalho, foi possível perceber a dinâmica relacionada com a criação do Universo D e dos seus respetivos projetos no decorrer do tempo de sua existência, que se estende até os momentos atuais desde 2006.

Acolhido no âmbito do “Espaço a Brincar – Uma viagem pelos Direitos da Criança”, atualmente denominado Universo D, o projeto artístico-pedagógico foi pensado para dinamizar a cidadania participativa de crianças e jovens sob a perspetiva do desenvolvimento integral. Contou com a participação de 291 crianças e 19 artistas, que traduziram seu saber-fazer, saber-ser e saber-saber na construção de 24 obras artísticas. O objetivo geral foi celebrar o 23º aniversário da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 2012 (Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Desenvolvimento Social & Departamento de Planeamento e Contratualização [DDS] [DPC] [CML], 2016).

Abaixo verifica-se a dinâmica na qual o processo (Figura 7), ou seja, as etapas de conceção do projeto "Um Direito a (Des)envolver" foram desenhadas no mapeamento de processos, expresso na figura 7. Logo a seguir, são expostas algumas das produções que desenham em produto final o processo criativo desenvolvido durante o projeto.



Figura 7 - Mapeamento do processo do projeto *Um direito a (des)envolver*

Fonte: Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Desenvolvimento Social & Departamento de Planeamento e Contratualização (2016). Direitos (des)envolvidos. DDS DPC CM



Figura 8 - Brochura: “Direitos (des)envolvidos”. DDS DPC CML

Fonte: Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Desenvolvimento Social & Departamento de Planeamento e Contratualização (2016). Direitos (des)envolvidos. DDS DPC CML



Figura 9 – Brochura: “Um direito a (des)envolver”.

Fonte: Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Desenvolvimento Social & Departamento de Planeamento e Contratualização (2012). Brochura: Um direito a (des)envolver – Espaço a Brincar. DDS DPC CML

Como uma "morada" que visa criar hábito e alargar as sazonais estadias temporárias, o projeto "Um direito a (Des)envolver" foi concebido para expandir permanentemente as Viagens pelos Direitos da Criança realizadas pelo Universo D. O objetivo é transformar o espaço em uma "casa dos direitos das crianças" (Távora, 2018), construída através do desenvolvimento e envolvimento de crianças, jovens e adultos. Isso se dá por meio do potencial de suas competências pessoais e relacionais, com o intuito de fomentar uma reflexão crítica sobre os direitos das crianças, utilizando a arte como instrumento criativo e de coautoria. A arte e o brincar, neste contexto do projeto, são o desdobramento simbólico e expressivo dos direitos das crianças, a serem vividos, vistos, sentidos e difundidos (Read, 2007; Moyles, 2007).

As equipas, a partir da dinâmica de entrosamento criada por algumas propostas de atividades originárias das "Viagens pelos Direitos da Criança", permitiram que a adesão voluntária dos participantes ocorresse em sintonia com a apetência das crianças pela expressão artística e com a escolha de seu artista de eleição²⁰. As crianças direcionaram, a priori, suas próprias escolhas numa sessão de sensibilização de apresentação entre crianças e artistas, ação esta posterior à ação direcionada para as crianças sobre o CDC e separadamente para os artistas sobre o princípio do projeto e da CDC. Antes do início do projeto, "Um Direito a (Des)envolver" foi divulgado a nível nacional pelos meios de comunicação, entre as instituições parceiras e técnicos das Câmaras de Portugal (Continental e Ilhas Autónomas), em uma estratégia de marketing que possibilitou os mais diversos engagements, como os de instituições de acolhimento, escolas públicas e privadas, além de incluir a participação de crianças que se

²⁰ Dessa forma, as crianças puderam, com base no trabalho anterior sobre a Convenção dos Direitos da Criança realizado a partir das viagens, escolher suas expressões artísticas de eleição e os respetivos artistas. As entrevistas realizadas com os participantes no âmbito desta dissertação foram um ponto chave para a compreensão das escolhas das crianças nesse processo colaborativo e artístico. Além disso, a intenção de salvaguardar a liberdade de pensamento, criação, desenvolvimento do saber técnico-artístico e o brincar como formas de participação colaborativa fará parte da compreensão narrativa, conforme a interpretação das entrevistas concedidas.

apresentaram de forma independente (por indicação de familiares e amigos e via redes sociais) com interesse em aderir ao projeto.

Os artistas e crianças que participaram voluntariamente criaram em conjunto obras de arte representativas dos direitos contidos na CDC e de suas respectivas categorias. O objetivo era que a arte, ativada pelo processo do brincar, pudesse expressar objetivamente e simbolicamente as categorias de sobrevivência, participação, desenvolvimento e proteção então postuladas.

Como resultado, após mais de um ano de projeto criativo e em desenvolvimento (de setembro de 2011 a dezembro de 2012), o processo colaborativo e pedagógico que levou a execução das obras finais instigou, face à celebração do aniversário da CDC, instigou a realização de uma exposição organizada colaborativamente entre as crianças e os adultos envolvidos²¹. Além da exposição, foi produzido, em 2016, um catálogo de artes para reconhecer o trabalho das crianças e adultos, publicação denominada “Direitos (des)envolvidos” No seio de uma lógica de um estudo retrospectivo (temporal) e interdisciplinar (envolvendo diversos saberes), com uma base intergeracional e intercultural, o processo participativo do projeto “Um direito da (des)envolver” possibilitou uma ação criativa e reflexiva acerca da percepção, diagnóstico e crítica, sob o escopo da ativação, transformação e adequação das categorias da

21 A exposição "Um Direito a (Des)envolver", inaugurada em novembro de 2012 na Cordoaria Nacional de Lisboa, foi montada pelas crianças e adultos envolvidos no projeto e contou com a participação de 500 pessoas na inauguração. Os participantes puderam vivenciar jogos colaborativos sobre a descoberta dos seus direitos e contribuir, em tempo real, para a construção da exposição, por meio de um workshop com a artista Mónica Ribeiro, que resultou na criação da obra "A Árvore dos Direitos". De modo interventivo, as crianças, em grupo, pintaram placas que representavam um direito à sua escolha. Dentre as instituições que participaram estão a Nova Escola João de Deus de Ramos, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Colégio Grémio de Instrução Liberal de Campo de Ourique, Instituição Casa Pia, Escola Básica 1º Ciclo Teixeira de Pascoais, Agrupamento Vertical de Escolas D. João I, Escola EB 2º e 3º Ciclo Vasco Santana, Escola Básica 1 das Gaivotas, Fórum Crescer Ser, Sport Algés Dafundo, 15 Crianças Espaço Monsanto e Gabinete de Apoio à Família – Junta de Freguesia dos Anjos.

sobrevivência, participação, desenvolvimento e proteção dos direitos das crianças, considerando sua potencialidade de realização na sociedade contemporânea.

A professora e investigadora Catarina Tomás (2018) pode, após a finalização do projeto, realizar o *focus group* para perceber os impactos do projeto no desenvolvimento das crianças, aspectos sobre motivação, o brincar, participação, o conhecimento dos direitos das crianças, as diversas formas de participação, a criação artística autoral, a criatividade e a imaginação foram relatadas pelas crianças e jovens praticantes neste momento de avaliação do projeto.

Capítulo IV – Análise das Entrevistas

4.1. Apresentação e reflexão dos discursos

As análises das narrativas suscitadas por intermédio das entrevistas semiestruturadas são expostas respetivamente, assim como as divisões das perguntas feitas aos participantes, em quatro dimensões, nomeadamente, a primeira que se refere ao enquadramento do projeto, a segunda em que versaremos a reflexão acerca do balanço do desenvolvimento do projeto, a terceira dimensão que cumpre apresentar os resultados do projeto e, por fim, a quarta e última dimensão que vislumbra sugestões acerca da experiência vivida para novas propostas de processos participativos gerando pistas futuras para novas investigações. Esta última dimensão referenciada, tal como o objetivo central de trazer em pleito a como composição principal da compreensão do desenvolvimento do projeto e dos processos de participação para a formação e educação das crianças, jovens e adultos por meio das narrativas dos participantes, corroboram com a relevância da participação na construção colaborativa e democrática de saberes e fazeres.

As entrevistas realizadas abarcaram antes do seu desenvolvimento e gravação, o processo ético de legitimação da entrevista, momento no qual foi possível indicar aos participantes o objetivo da pesquisa, as perguntas a serem realizadas o tempo de participação e a concessão dos termos de consentimento.

No contexto da dissertação de mestrado em Educação e Formação, com especialização em Desenvolvimento Social e Cultural do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), as entrevistas com os atores do projeto “Um direito a (des)envolver” oferecem uma oportunidade rica de reflexão e análise. O objetivo central deste estudo é examinar as práticas de participação e formação que foram implementadas durante o projeto, bem como os impactos de tais práticas ao longo da vida dos participantes.

Ao realizar o convite para as entrevistas, o objetivo acadêmico do estudo foi claramente comunicado, vinculado à obtenção do grau de mestre, assim como foram mencionadas as orientadoras e a instituição responsável pela pesquisa, assegurando transparência e credibilidade. Além disso, destacou-se que o trabalho contaria com a participação ativa dos entrevistados, possibilitando que suas vozes fossem ouvidas através de entrevistas que incluíssem co-autores do projeto “Um direito a (des)envolver”, desenvolvido entre 2011-2012, em comemoração ao 23º aniversário da Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC).

Como indicado anteriormente, o projeto em si teve como foco a criação de um espaço poético-pedagógico, promovido pelo Espaço a Brincar (atual Universo D), para mobilizar a cidadania ativa e participativa de crianças, jovens e adultos em torno da temática dos direitos das crianças e jovens, conforme delineado pela CDC. Através de um processo criativo polissêmico, que utilizou instrumentos artísticos como forma de expressão, o projeto buscou engajar os participantes em uma dinâmica colaborativa e pedagógica, onde cada ator teve a oportunidade de participar ativamente da construção do conhecimento.

Ao convidar os participantes para refletirem sobre sua experiência no projeto, a pesquisa visa explorar como o envolvimento nessas práticas impactou a formação educacional e pessoal dos envolvidos, especialmente no que tange ao desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa. Essa reflexão, facilitada pela reminiscência e o diálogo durante as entrevistas, pretende capturar como as práticas poético-pedagógicas implementadas no projeto contribuíram para o crescimento contínuo dos participantes e para a internalização dos conceitos de direitos das crianças, cidadania, e colaboração social.

A proposta de coautoria reforça a natureza colaborativa e democrática do projeto, ampliando o impacto da participação ao longo da vida dos envolvidos. Esse tipo de prática

pedagógica e participativa tem o potencial de deixar marcas duradouras, tanto no desenvolvimento pessoal quanto na formação de uma consciência cidadã ativa. Ao refletirem sobre suas experiências, os entrevistados terão a oportunidade de revisitar a importância de seu papel no projeto e o modo como ele influenciou sua compreensão de educação, cidadania e direitos humanos.

Realizadas entre os meses de junho e julho de 2018, as entrevistas individuais contaram com entrevistados participantes de três grupos específicos, conforme referido no capítulo sobre a metodologia deste trabalho: criança artista (CA), adulto artista (AA) e técnico (T). Ratificando o capítulo da metodologia, nos três grupos citados foram entrevistadas seis crianças artistas, três adultos artistas e quatro técnicos, sendo identificados de forma anônima e pelas codificações descritas acima, seguindo-se a forma numerada de participantes respectivamente: CA1, CA2, por exemplo, conforme demonstrado no quadro de caracterização dos participantes (Tabela 1)

O objetivo deste estudo retrospectivo e fenomenológico é abstrair as interpretações das trajetórias de entrada dos participantes no projeto, compreender como se teceram e foram vivenciadas as relações interpessoais, o que sentiram, expressaram e compartilharam, de modo a identificar os ecos e impactos dessa vivência atualmente, isto é, o que permaneceu, se transformou e é hoje reconhecido como legado dessa experiência.

4.1.1. O contexto das entrevistas

O projeto “Um direito a (des)envolver” coaduna-se com os pressupostos contemporâneos explicitados pela EEUDC e pela ENCD. No âmbito europeu, a EEUDC desempenha um papel crucial ao promover a participação ativa das crianças em questões que as afetam diretamente. Por meio do incentivo ao diálogo democrático, busca-se integrá-las na elaboração de políticas públicas e na construção de soluções para os desafios que enfrentam. Essa abordagem não

apenas reconhece as crianças como participantes ativas da sociedade, mas também reafirma a importância de ambientes seguros e saudáveis para que elas possam expressar livremente suas opiniões, viver com dignidade e se desenvolver plenamente.

A Justiça Adaptada às Crianças tem se mostrado uma prioridade fundamental no contexto das estratégias nacionais e europeias voltadas aos direitos infantis. A ENDC tem sido uma força motriz nesse processo, destacando-se pela atuação vigorosa na promoção de iniciativas que garantam uma visão global dos direitos das crianças e jovens. Entre suas prioridades, está a produção de instrumentos e conhecimentos científicos que potencializem essa visão ampla e abrangente.

Seguindo as diretrizes da UNICEF (1989), A ENDC acredita ser essencial garantir o acesso à informação e à participação das crianças e jovens, ao mesmo tempo em que se combate a violência contra eles. Além disso, a produção de conhecimento científico é vista como uma ferramenta indispensável para consolidar uma visão global dos direitos das crianças, fortalecendo políticas e ações que assegurem sua implementação.

A ENDC, em particular, para o período de 2021-2024, baseia-se em um sistema de monitorização estruturado. Esse sistema permite avaliar os resultados alcançados, identificar possíveis desvios e implementar medidas corretivas de forma oportuna, assegurando que os objetivos traçados sejam efetivamente cumpridos.

Em meio a essas estratégias, o objetivo deste estudo emerge de forma clara: compreender como as práticas de participação e formação foram implementadas ao longo do projeto e, sobretudo, analisar os impactos que essas ações tiveram na vida dos participantes. A narrativa que se desenha é a de um esforço coletivo para garantir que as crianças não apenas tenham seus

direitos reconhecidos, mas também se tornem agentes ativos em suas próprias histórias e na transformação social.

De acordo com a participação, a motivação, a autonomia, o sentido de liberdade e pertencimento (de integração e respeito às pluralidades), ter voz e vez são condições essenciais para a criação de espaço e tempo para o desenvolvimento educativo e para os processos participativos de forma contextualizada. Da perspectiva dos técnicos envolvidos no projeto, um dos maiores objetivos para a concretização da participação genuína (Arnstein , 1969; Hart, 1992) consistia em criar e aplicar recursos motivacionais, de modo que a equipa técnica pudesse atuar como facilitadora no movimento dinâmico do projeto, a ser elaborado de forma livre, criativa e crítica, mas comprometida, possibilitando e respeitando a liberdade de expressão, opinião, pensamento e exercício dos seus princípios, de privacidade, de livre associação e necessidade de estarem bem informadas acerca dos processos (artigos da CDC: 12º,13º, 14º, 15º e 17º).

A clareza da informação e a sua transparência, tal como nos processos democráticos para a promoção de uma cidadania ativa, são princípios fundamentais, sendo o primeiro para a efetivação da participação, de acordo com as orientações da UNICEF. Por isso, a informação deve ser acessível, diversificada, apresentada em várias linguagens e adequada aos contextos e condições em que as crianças estão inseridas. Uma das ações percebidas de modo unânime por crianças e artistas adultos entrevistados foi a introdução aos direitos das crianças e a liberdade de escolha das equipas, movimento entrelaçado com os jogos e o brincar. Destaca-se que o relato de cada escolha inclui desde o reconhecimento mútuo entre as pessoas, a predisposição para a linguagem artística ou curiosidade, até o desafio das relações interpessoais, salientando-se a importância da escuta ativa, empatia, diversão e comunicação, por meio de linguagens variadas

como a dos jogos, desde o momento da sensibilização, durante o processo criativo, até à finalização material do projeto.

Um dos pilares do projeto esteve assente no processo de sensibilização sobre a filosofia do projeto "Um direito a (des)envolver", de modo que as crianças e os adultos, num primeiro momento, após a divulgação do projeto e inscrição no mesmo, pudessem, em encontros distintos (separados entre adultos e crianças), reconhecer os direitos e princípios do projeto. Esta ação precedeu um segundo momento no qual as crianças e os adultos escolheram os seus grupos e expressões artísticas, ficando para uma etapa posterior, num terceiro momento, a inserção nas equipas de eleição para selecionarem os direitos a serem trabalhados.

Sob uma perspetiva participativa, o Universo D evoca dinâmicas e movimentos criativos e críticos que convergem com a metodologia de educação não formal. Para isso, um dos recursos pensados desde a criação do espaço físico e conceitual do "Universo D", está em sintonia com a proposta do projeto "Um direito a (des)envolver", baseada na pedagogia de projetos.

Para o desenvolvimento metodológico do projeto, a diretriz pedagógica é explicitada pelo discurso dos técnicos: “Toda a minha formação tem sido focada na pedagogia de projetos, nas metodologias de participação da educação não formal, e por isso achei que este seria um desafio a não perder” (T1). Por isso, a fase de sensibilização foi uma etapa necessária para o envolvimento colaborativo do projeto que, apesar de possuir algumas linhas orientadoras, como o mote da comemoração do aniversário da CDC e a sua celebração por meio de um projeto artístico e colaborativo sobre a CDC, não tinha diretrizes rígidas quanto ao tempo e espaço. Justamente por estar enraizado na educação não formal, o projeto necessitava, após a fase dialógica da sensibilização, de construir o seu desenho de forma contínua através de um processo criativo em fluxo.

“É assim quando se trabalha com pedagogia de projetos, acho que se define muito pouco e temos a possibilidade de ir construindo o nosso caminho. (...) a equipa entendeu que os artistas tinham esse lado da arte e que iriam conseguir. Nós tínhamos o nosso conhecimento sobre os direitos da criança e a sensibilização que fizemos, e isso iria também impactá-los. As crianças, no fundo, foram os grandes artistas, não é? Acho que as crianças e jovens foram realmente os grandes artistas. E as famílias, que eu também reconheço (...)” (T1).

O processo divulgado nos meios de comunicação, pela Câmara Municipal de Lisboa e através de colegas, levou a um crescimento exponencial da equipa, que passou de 4 pessoas (técnicos do UNIVERSO D) para uma equipa dinâmica de mais de 350 artistas (jovens e adultos), que voluntariamente estiveram envolvidos ao longo de um ano no desenvolvimento do trabalho poético-pedagógico. Neste movimento flexível, apesar de crianças e artistas estarem envolvidos no projeto, de forma espontânea, um pai ingressou nas atividades, sendo uma integração natural realizada pelo grupo. Esse participante, não previsto, mas acolhido pela dinâmica participativa e não formal, contribuiu de modo afetivo e técnico na elaboração da arte final e conceitual.

Durante a realização do projeto, não houve desistências ou intercorrências observadas ou relatadas. Procurou-se garantir que todos os interessados pudessem participar, incluindo escolas, pessoas individuais, crianças em acolhimento, escolas com crianças com necessidades especiais, artistas com ou sem ateliê, e participantes com ou sem ligação direta à Câmara Municipal de Lisboa. Apenas “as crianças da Escola São João de Deus, dos Açores, acabaram por ficar de fora; senão, também teriam vindo para a sessão de sensibilização” (T1).

Além de um acompanhamento permanente, mas não intrusivo, que garantisse a liberdade entre os grupos enquanto os direitos eram respeitados, ao final do projeto, após a exposição final

dos trabalhos, que foram depois exibidos no UNIVERSO D ou doados em alguns casos, como para uma escola, foi realizado um grupo focal. Conforme orienta Tomás (2020), essa prática garante que os envolvidos sejam ouvidos de forma crítica sobre os processos de participação, para que se possa compreender o grau de envolvimento e ação dos jovens enquanto sujeitos de direitos. A reflexão crítica é o meio para transformar o paradigma e salvaguardar os direitos das crianças. Como narra a técnica consultora: “Foi um projeto co-construído, muito negociado. Eu fiz *focus groups* no final com algumas crianças e jovens que participaram do projeto e trouxe à equipa elementos muito interessantes. Primeiro, porque foi na prática que também construíram com os artistas, com as artistas, com as crianças e jovens, todas aquelas dinâmicas. E também perceberam que é um processo conflituoso; nos direitos, não é um processo linear, e muito menos consensual” (T4).

Para os jovens artistas, o processo de sensibilização do projeto foi ratificado em suas palavras: “Nós íamos lá também uma vez por semana, a cada duas semanas. Íamos lá, todos nos reuníamos e falávamos sobre os direitos. Nós falávamos sobre como estava o projeto e fazíamos bastantes atividades lá no Espaço a Brincar” (CA1).

Conforme o relato de um dos artistas jovens, os processos lúdicos de introdução ao projeto e aos direitos ficaram evidentes no discurso: “Eu lembro que havia uma sala com uma parede toda escrita só com direitos das crianças, com diferentes direitos das crianças, e aquilo tinha pedacinhos de velcro, com cada palavra, para fazermos ligações entre as palavras e os direitos” (CA3).

Sobre os encontros preliminares e a explanação do projeto durante o seu desenvolvimento, o artista jovem recorda, indiretamente, o impacto do brincar e dos jogos no processo de sensibilização: “Íamos encontrar outras pessoas e, no Espaço a Brincar, nós não

trabalhávamos juntos. Nós quase não trabalhávamos; íamos sempre para aquela sala que tinha almofadas, um monte de almofadas gigantes, e ficávamos lá a brincar. Acho que íamos mais para o convívio do que para trabalhar” (CA3).

A sensibilização também marcou a memória dos envolvidos: “Nós fizemos uma sessão no Espaço a Brincar, não me lembro direito, e depois, lá no atelier, fomos discutindo os vários direitos” (CA5).

Segundo o relato dos jovens artistas, nota-se que o momento de sensibilização foi imprescindível, independentemente da frequência mencionada nas narrativas, alinhando-se com o aspeto dialógico da pedagogia de projeto. Isso indica, nos momentos iniciais, a flexibilidade dos encontros, das ações participativas e dos processos criativos (em termos de local, tempo, recursos materiais e didáticas): “Então... a primeira vez que fomos lá, acho que foi para apresentar o espaço. Estavam lá alguns artistas, mas não todos, não sei como fizeram a divisão. (...) Era um projeto participativo, então a ideia era ver, comunicar o que o grupo queria fazer. Mas, conforme a capacidade de cada artista” (CA2).

Questionado sobre o processo de introdução ao projeto, um dos jovens artistas explica: “Sim, fomos lá várias vezes e fazíamos jogos, imensas atividades. Havia várias salas com vários jogos que elas montavam para conhecermos melhor os direitos (...) depois começamos realmente o projeto” (CA1).

Um adulto artista, sete anos após a realização do projeto, recorda: “Houve, da parte dos artistas convidados, primeiro uma sensibilização dos artistas sobre o que se pretendia. Percorreram o espaço, as salas; houve toda essa sensibilização. (...) Isso foi, creio eu, o alicerce, a base do sucesso do projeto” (AA2).

Neste sentido, ocorreram, conforme relato de um artista, relações e correspondências recíprocas a partir de “sessões em que as crianças que participaram no projeto tiveram a oportunidade de saber quem eram os artistas, e os artistas com os quais preferiam trabalhar, e vice-versa. Portanto, houve ali uma escolha recíproca, não digo escolha, mas um reconhecimento, sim, um reconhecimento (...) Uma empatia das crianças com os respetivos artistas” (AA1).

Durante um desses momentos de introdução ao projeto, os artistas contactados pelos técnicos ou por outros artistas envolveram-se de forma voluntária e iniciaram o processo participativo, demonstrando motivação e entusiasmo: “Achei uma ideia fantástica. Depois perguntei se podia ser, portanto, fazer com a minha neta, já que estavam envolvidas turmas de escolas ou de centros ou algo assim.” (AA2).

A escolha pela reciprocidade e familiaridade mencionada anteriormente carrega a empatia, ratificando, à luz dos relatos anteriores, a escolha decorrente da sensibilidade e emoção: “Estava tudo ali para os outros, mas eles também tinham de nos escolher. Portanto, não éramos só nós, tinha de haver uma reciprocidade, emoção, sentimento, não é? Olhei para eles e pensei: ‘Olha, eu gosto destes dois’, porque percebi que eram pessoas com problemas. Eles quiseram logo trabalhar comigo. Foi engraçado, porque quando olhei, eram exatamente aqueles que eu tinha escolhido” (AA1).

A empatia, a liberdade de escolha, a clareza de informação sobre o projeto e a motivação proporcionada pelo brincar (jogos interativos) são relatados no processo de escolha dos grupos, ocorrendo a partir do processo de sensibilização mobilizado pelos técnicos da equipa (Goleman, 2012; Moyles, 2007): “Eram os grupos escolares e os grupos que chamávamos de individuais. Depois, os artistas, quando nos reunimos aqui, também fizemos essas reuniões diferentes, ou

seja, as famílias numa altura com os artistas e as escolas noutra altura com os artistas. Foi aleatório. (...) Isso resultou em grupos de empatia. No fundo, os artistas puderam escolher as crianças ou jovens com quem se identificaram por empatia, nomeadamente através dos jogos que fomos fazendo. Porque as coisas não estavam definidas nem fechadas.” (T1).

Corroborando este relato e ressaltando a importância da informação transparência (um dos direitos da CDC), uma colega acrescenta: “Primeiro, eles criaram uma relação entre eles e, depois, entre todos, onde os artistas puderam falar sobre as suas áreas de expressão. A partir desse conhecimento, dessa viagem pelas áreas de expressão e pelos direitos que representavam, constituíram-se equipas, tudo de forma informada. A participação por si só fica muito aquém se não for de forma informada” (T3).

Sobre a importância dos jogos na participação das crianças e o desenvolvimento do projeto, uma técnica afirma que o lema “um direito a desenvolver” reflete a ideia de que “quem não se envolve, não se desenvolve”, ou, de forma positiva, “quem se envolve, desenvolve-se”, ela acrescenta: “Isto está muito relacionado com a questão do desenvolvimento. Brincar ensina-nos muita coisa, desde que nascemos. Por isso, brincar é mesmo uma questão muito séria. A brincar vamos aprendendo quem é o outro, vamos crescendo, vamos conhecendo os nossos limites, até onde podemos ir com o outro. Aqui usamos apenas jogos cooperativos, porque queremos fomentar, promover a cooperação. Daí vem esse brincar como estratégia, como processo de libertação, para criar um ambiente de confiança, descontração e à vontade.” (T2).

Na perspectiva de uma consultora do espaço, professora especialista em estudos da infância, o UNIVERSO D surge como uma proposta única de metodologia participativa e reflexiva sobre os direitos das crianças, envolvendo a criança na sua constituição: “Eu não conheço outro, não sei se existe em outro país...” (T4).

Ainda sobre o espaço e a importância do brincar no desenvolvimento ao longo da vida, a técnica ratifica a relevância dos jogos para os adultos, especialmente como um recurso reflexivo e prático para aqueles que apresentam resistência em quebrar paradigmas sobre a criança (no que diz respeito ao adultocentrismo, que reforça a afonia e a objetificação da criança). A entrevistada comenta: “As metodologias são muito participativas, no sentido de envolverem muitas pessoas. A metodologia, que é muito informal e um pouco lúdica, é isso que é importante, inclusive para os adultos. Nós, às vezes, achamos que o brincar é exclusivo das crianças, mas não é e o feedback que recebo das estudantes, de qualquer grupo que levo, é sempre positivo. Parece muito evidente para nós, mas há uma resistência muito grande dos adultos, mesmo daqueles que estão na formação inicial para serem educadores. É muito difícil ultrapassar essa questão, a negatividade relativamente à infância, como ‘elas não são capazes, elas não fazem’. Mesmo com o discurso da participação e de que as crianças são sujeitos de direitos, isso entra facilmente no discurso, mas na prática é mais difícil. Acho que ali [no projeto] é um momento interessante para elas perceberem que afinal ‘é possível’.” (T4).

Conforme Delors (1996), os profissionais devem estar conscientes e críticos sobre os processos educativos realizados com as crianças. Um dos requisitos elementares para a execução da pedagogia de projeto (Castro & Ricardo, 1993), de acordo com o eixo metodológico do projeto desenvolvido, prevê o envolvimento e a sensibilização de todos os integrantes na dinamização das atividades, de acordo com os anseios e necessidades emergentes para a sua realização. Na pedagogia de projeto, a relação dialógica e horizontal (em relação ao poder da participação) entre os envolvidos possibilita um processo democrático, empático e baseado na escuta ativa, permitindo uma compreensão holística do projeto em todas as suas partes e

contextos (cognitivo, emotivo, social e espacial), desde o planeamento até à execução e avaliação.

A dinâmica de introdução ao projeto decorreu por meio dos jogos e do brincar, que serviram como uma linguagem de comunicação e integração entre os participantes, possibilitando o conhecimento de si, do outro e do mundo à sua volta. Isso gerou interações e empatia, o que levou à formação de equipas unidas por simpatia, empatia, emoção, reciprocidade e identificação com os artistas e a arte a ser criada.

Com base em Vygotsky (1998), Moyles (2007) e Winnicott (1975), os jogos e o brincar, durante o processo de sensibilização, representam um instrumento de conexão entre o indivíduo e o mundo, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens e competências pessoais, motoras, afetivas e cognitivas. O brincar é uma linguagem elementar desde a infância e que se estende ao longo da vida. Através dos jogos e da arte, surge a relação do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo, promovendo processos inter-relacionais que favorecem a empatia e a compreensão dos diferentes mundos. Como afirmam esses autores, o jogo é um recurso experiencial de socialização, que permite a (re)criação das realidades. Trata-se de uma ferramenta endógena de aprendizagem, aplicável tanto nos âmbitos formais e não formais quanto de forma espontânea na esfera informal.

Complementando a narrativa sobre o acompanhamento, motivação e integração das pluralidades (etárias, contextuais, educativas, sociais e económicas) como base para o projeto, observa-se, no discurso de um dos artistas adultos, a preocupação em motivar e integrar as crianças e jovens participantes, o artista relata: “A preocupação foi motivá-los também, uma vez que tinham escolhido participar. Tentar reunir o grupo, que embora pequeno, era bom, mas

difícil de conciliar. Se a coisa não fosse conduzida como devia ser, havia uma tendência de marginalizar uma menina que tinha outras preocupações e sensibilidades” (AA2).

O acompanhamento e a gestão do projeto foram facilitadores, não autoritários, como percebido pelos artistas adultos: “Houve realmente esse acompanhamento, digo ‘presentia-se’, porque não era intrusivo. As equipas de artistas eram autónomas na condução do trabalho com os jovens, mas havia uma segurança geral, assegurando o calendário.” (AA2).

Esse papel facilitador da equipa técnica corrobora as teorias de Moyles (2007), Hart (1992) e Freire (1999), que destacam a mediação e facilitação que o educador ou adulto deve exercer nos processos participativos para que eles sejam de facto democráticos, deliberativos e emancipatórios, baseados nas intenções e demandas dos agentes envolvidos.

Segundo Tomás (2022), um dos aspetos centrais para quebrar o paradigma do conceito de infância, associado à afonia e ao excesso de proteção dos adultos, está em reconhecer a legitimidade da criança como cidadã, agente e sujeito de direitos. A criança não é conduzida pelo adulto, mas dialoga e orienta seus pares e adultos sobre as suas demandas e o meio que a rodeia, inclusive em decisões que envolvem a esfera privada e pública. Como refere Freire (1996), o desenvolvimento da educação e dos processos participativos, no contexto cultural e social, deve ser realizado permanentemente ao longo da vida, alicerçado no diálogo, na liberdade e na reflexão crítica. Os educadores, que não são meros depositários do saber, agem de forma integradora e inter-relacional com os educandos, facilitando os processos de aprendizagem. Esta perspetiva alinha-se com os conceitos de Vygotsky (1998) sobre a abordagem sociointeracionista, ao considerar a relação entre crianças e adultos como necessária no processo de aprendizagem.

Gaventa (1980), Barber (1984) e Arnstein (1969) acreditam que a participação legítima pode ser encontrada na redistribuição de poder e na democracia pela ação e participação direta, ou seja, pela voz e vez dos agentes da sociedade. Por isso, é necessário evocar ações de integração que permitam que a participação não se restrinja ao nível de "tokenismo", mas que ascenda ao patamar (Arnstein, 1969) do controle de poder e de suas consequências. No contexto do projeto estudado, o apoio e a predisposição dos técnicos em conciliar as diferenças, com ações de reconhecimento e garantia das associações das crianças, alinham-se com o 15º artigo da CDC (CDC, 1989), que promulga o direito "à liberdade de associação e à liberdade de reunião pacífica" das crianças como instrumentos para a sua expressão de pensamento e opinião (artigos 12º, 13º e 14º da CDC), independentemente dos seus contextos e condições.

A técnica consultora reforça, de forma experiencial, que o mais importante é discutir os direitos na prática. "Isso para mim é importante. É difícil, são conceitos às vezes muito abstratos, mas as crianças conseguem, de várias formas, ir experimentando ao longo do tempo e fazem uma avaliação informal, mas percebem se aquelas atividades fazem sentido para elas" (T4).

Na perspectiva da técnica consultora e do adulto artista, o acompanhamento sutil, mas existente, assim como o cuidado com as heterogeneidades (etárias e de linguagem) que foram trabalhadas em conjunto e a disponibilidade, tornam o projeto consistente e reflexivo sobre as práticas. Percebe-se que, como uma pedagogia de projeto, o processo é mais relevante do que o produto, pois traduz a aprendizagem ao longo da vida e cria um sentido de pertença, ativando competências pessoais, afetivas e cognitivas: "Claro, e gostei muito do cuidado que tiveram em pensar na heterogeneidade de infâncias e de linguagens artísticas. Foi muito interessante o cuidado em acompanhar aos domingos, sábados e durante quase um ano, dando apoio aos artistas, às crianças e aos jovens... gostei muito do projeto" (T4).

4.1.2. Arte, os jogos, as afetividades e as modalidades de educação no desenvolvimento da participação

Além da pedagogia de projeto, as dinâmicas do projeto “Um direito a (des)envolver” atuam por meio de uma metodologia dialógica e subjetiva própria da educação não formal. Em um espaço extramuros (escolar), o projeto procura, por meio da arte e dos jogos de brincar, promover a participação enquanto se conhece, reflete e pratica aquilo que é inerente ao ser e ao seu meio: os seus direitos como cidadão. Vai além, salvaguardando os direitos das crianças e legitimando o seu status social como cidadãos de direitos.

É através da participação e dos contextos de educação formal e informal que o projeto se alicerça para extrair as demandas relacionadas aos direitos das crianças, desenvolvendo um trabalho direto com essas categorias. Diante da pluralidade dos saberes e dos contextos de vulnerabilidade, o projeto utiliza recursos críticos sobre o contexto e os espaços como facilitadores, promovendo a participação intergeracional para a promoção dos direitos. A participação é o primeiro motor para a transformação e motivação.

Há um esforço conjunto para a transformação social por meio da educação, pois o ser humano só existe através da educação (Kant, 1999; Canário, 2006a). A educação para a cidadania (Gadotti, 2006) desenvolve-se num contexto de uma cidade educativa, que é, por si, amiga e companheira do cidadão (Freire, 1979), transformando-se num espaço de formação ético-política.

Cortina (1997, citada por Gadotti, 2006, p. 134), afirma que, para alcançar a cidadania plena, devemos desenvolver de forma interconectada várias dimensões da cidadania: a política, que age sobre a vida política; a social, que visa o bem-estar; a econômica, que gere os recursos de forma equitativa para o bem comum; a civil, que afirma os direitos cívicos por meio do

diálogo; e a intercultural, que quebra o paradigma etnocêntrico dominante. O projeto em estudo sensibiliza para essas dimensões por meio da participação intergeracional e de recursos ativos, num contexto de cidade amiga e educadora (UNESCO, 1972), utilizando os recursos formais, não formais e informais de educação.

Assim, é crucial evocar uma escola sob uma perspectiva cidadã, e não comercial ou tecnocrática, para que todas as dimensões de uma cidade plena e voltada para o bem-estar sejam realizadas. O mesmo deve ser fomentado nos espaços de educação não formal e informal, que se cruzam inexoravelmente com o ensino formal. Tal possibilidade só pode ser realizada através do desenvolvimento de uma nova mentalidade e cultura em relação ao caráter público do espaço da cidade (Gadotti, 2006, p. 138). Nesse sentido, o projeto “Um direito a (des)envolver” concretiza de forma prática a sua etimologia e filosofia de ação.

A escola deve educar para ouvir e respeitar as diferenças, dialogar e realizar medidas criativas e inclusivas para a promoção do bem-estar social e individual. No entanto, assim como a cidade, a escola pode ser consumida pela demanda progressista neoliberal. A escola cidadã considera os contextos e as demandas dos envolvidos. Nesse sentido, a pedagogia de projeto, aliada aos jogos e às artes, são métodos que promovem a cidadania e geram o sentido de pertença, à medida que se realizam em sociedade e a transformam positivamente.

Diante dos desafios econômicos, sociais, culturais, legais, interculturais, de mobilidade, físicos, cognitivos e de infraestrutura da cidade, a solução para as desigualdades e exclusões seria uma cidadania plena, exercida dentro e fora das escolas, de modo complementar (Gadotti, 2006). Uma cidadania que, conforme evolui, promove a construção de “novas cidades” e a integração de crianças, jovens e adultos, ratificando a ideia de polis e de participação de todos. Este processo é conduzido por uma ação e educação ético-política, voltada para a transformação e

justiça social, através de uma compreensão do cenário e de uma ação reflexiva e crítica sobre si, o meio e o mundo.

Através da arte, foi possível observar diferentes formas de participação no projeto "Um direito a (des)envolver". Utilizando a "escada da participação" e outros contextos não lineares, percebemos como a arte e a ilustração dos princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) engendram modos participativos. A arte, nesse contexto, funciona como um instrumento que não apenas expressa os direitos, mas também promove a inclusão e a participação ativa, permitindo que as crianças se envolvam de maneira criativa e significativa no processo de aprendizagem e cidadania.

No entanto, ao analisar criticamente a participação intergeracional entre jovens e adultos no projeto, surgem desafios inerentes ao equilíbrio de poder e à mediação do processo participativo. Embora o projeto tenha buscado garantir um espaço de diálogo e co-criação, há um risco de que as vozes dos jovens sejam ofuscadas pela experiência e autoridade dos adultos, mesmo que de forma inconsciente. A "escada da participação" (Hart, 1992) mostra-nos que é fundamental garantir que a participação não fique restrita ao simbolismo ou ao "tokenismo", mas que as crianças e jovens sejam, de facto, agentes ativos com poder real de decisão.

A arte, neste contexto, apresenta-se como uma ponte, capaz de nivelar temporariamente as diferenças de poder entre adultos e jovens, ao proporcionar um ambiente em que a expressão criativa permite que todas as vozes sejam ouvidas. No entanto, o sucesso dessa metodologia depende da capacidade dos adultos de adotar uma postura de facilitadores e não de protagonistas. O equilíbrio entre orientação e liberdade criativa é crucial para que os jovens sintam que têm controlo sobre o processo e que sua contribuição é valorizada de maneira igual.

Além disso, a arte, enquanto recurso de participação, deve ser vista como mais do que uma ferramenta estética. Ela assume um papel político e pedagógico ao permitir que as crianças e jovens reflitam sobre seus direitos e sobre as estruturas que moldam sua vida social. No projeto, o engajamento por meio da arte promoveu a reflexão sobre temas como a liberdade de expressão, a igualdade e o direito à participação, mas é importante garantir que esses diálogos continuem além do espaço artístico, influenciando a realidade prática desses sujeitos de direitos.

Portanto, o projeto "Um direito a (des)envolver" ilustra um esforço significativo para criar um espaço de participação genuína entre jovens e adultos. No entanto, para que tal participação seja plenamente emancipatória, é necessário continuar a questionar as dinâmicas de poder intergeracional e assegurar que as crianças e jovens possam exercer sua autonomia, com a arte servindo como um canal efetivo para a ação crítica e transformadora.

Como referem Read (2007) e Moyles (2007), a arte e o brincar são o desdobramento simbólico e expressivo do Universo das crianças e conseqüentemente dos seus direitos que devem ser salvaguardados e vivenciados.

Segundo Winnicott (1975), o brincar faz parte do desenvolvimento saudável e crescimento, compondo a condição para a sua criatividade e para a compreensão dos seus sentimentos, da sua relação consigo e com o mundo. Nas falas dos participantes exposta a seguir podemos notar a influência do brincar e da arte, bem como das relações afetivas no processo de criação e aprendizagem, tal aceção pode ser notada nas narrativas expressas adiante: "A arte influencia no modo de ver o mundo e na forma de estar e de ser. E eu acho que isso é o importante no contributo da arte, abrir horizontes para novas dimensões." (AA1). Como contributo para a criativa, a arte, "No sentido de imaginação, criatividade, do espaço, de liberdade, criatividade, precisamente o tema era... na parte criativa, pois, o direito à liberdade de

expressão. Isso dava asas à imaginação, etc., e então fizemos vários desenhos sobre isso. Eles tinham seus problemas, são crianças com uma certa criatividade e algo fantástico em termos de expressão." (AA1).

No mais, a arte pode ser considerada como um meio e não um fim no processo de aprendizagem: "A arte foi um instrumento." (A1). Além de possibilitar, pela sua polissemia, a expressão de modo plural: "Teve a função de expressão Achávamos que era possível associar a arte aos direitos da criança (...) a arte esteve presente no primeiro projeto que criámos e no segundo também. Mas achamos que os artistas seriam melhores do que nós, que não somos artistas. Foi aí que nos lembrámos de chamar essas pessoas e fazer um projeto. E a tal exposição, não é? Aconteceu entre 20 de novembro e 20 de dezembro na Cordoaria. E o produto foi a exposição e o livro." (T1).

"As artes têm a ver com o nosso desenvolvimento, não é? Das nossas potencialidades, e é nesse sentido que o próprio direito à educação diz que devemos desenvolver a personalidade plena e as nossas aptidões, os nossos talentos. E é nesse sentido que surge muito aqui a questão das expressões e das artes, com um papel muito importante na educação em geral e na educação para os direitos humanos. A arte permite, em pouco tempo, por exemplo, registrar a sombra de um direito, além de vivenciar uma experiência diferente, a refletir e trazer questões sobre esse direito." (T2).

Apesar dos aspetos positivos da expressão artística trabalhada, um dos relatos ressaltou a carência do desenvolvimento técnico-artístico, reiterando o aspeto plural da experiência humana: "Também senti que podíamos ter tido uma experiência mais experimental. Partimos logo para o quadro..." (CA5)

Em contrapartida, além das relações afetivas entre os integrantes dos grupos e de conhecimento sobre os direitos, alguns relatos destacam a aprendizagem técnica com um ponto relevante da sua experiência no projeto: "Lembro que aprendi algumas técnicas que ele ensinava de como fazer as coisas (...) isso despertou-me algum interesse. (...). Foi a minha primeira experiência com teatro e cheguei a aprender algumas coisas com o artista, ele explicou várias coisas, como era a parte da respiração para um ator. Agora mesmo estou num grupo de teatro amador. É uma área que gosto especialmente e já cheguei a pensar que, se fosse para a faculdade no Reino Unido. (...) O resultado foi melhor do que eu estava à espera." (CA3).

Apesar do processo artístico implicar recurso técnico, o apoio e a instrução, (*scaffolding educacional*) possibilitou a passagem pelo desafio, conforme relato: "Lembro que sentimos que era um bocado difícil. Quando estávamos na preparação, fizemos primeiro os desenhos, um esboço, depois ele explicou como funcionava o barro, os moldes, etc." (CA4)

4.1.3. Modalidades de educação; implicações no desenvolvimento do projeto

Segundo Libâneo (2018), no âmbito da educação formal e científica, é essencial que o professor e o formador adotem uma postura ativa e crítica, desempenhando um papel fundamental na promoção de uma educação integral que capacite o aluno a desenvolver um pensamento crítico. Ele defende que a educação formal requer uma estrutura organizada e intencional, como a que é encontrada na pedagogia escolar. Contudo, essa sistematização também pode ocorrer em pedagogias não formais, uma visão partilhada por outros estudiosos.

Maria da Glória Gohn (2009) reforça essa distinção, apontando que a educação formal é predominantemente associada ao contexto escolar. O ensino regular, com currículos planejados e formalizados, ministrado por profissionais qualificados, é acompanhado por processos

avaliativos que determinam progressões e certificações, sendo implementado em instituições educativas como escolas e universidades.

O acompanhamento e o desenho do projeto evocam as perspectivas informal e não formal da educação: diálogo, empatia, trabalho sobre a realidade, a participação cidadã, espaço para criar e refletir, espaço de descontração, perder a noção do tempo. O foco não estava no produto final, mas no processo, que foi flexibilizado. Além disso, o paradigma do adultocentrismo (Tomás, 2022) foi posto em causa na perspectiva do exercício do projeto, possibilidade viabilizada pelos pressupostos da educação não formal pelo emprego da pedagogia de projeto, metodologia que serve como viés para salvaguardar o direito das crianças mediante uma perspectiva criativa e artística.

Os três fundamentos essenciais do projeto são definidos, respetivamente, pela aplicação da metodologia pedagógica participativa, pelo uso da expressão artística e pela proteção dos direitos das crianças. Esses elementos têm um papel crucial na promoção da educação integral.

A implementação da pedagogia de projetos (Castro & Ricardo, 1993) fortalece a estrutura teórica proposta, permitindo que crianças e jovens construam seus conhecimentos a partir da força de suas próprias vivências. Esse processo é mediado de maneira ativa por educadores, facilitando o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Essa abordagem ativa de ensino, utilizada tanto em ambientes formais quanto informais de aprendizagem, contribui para a realização de uma educação integral do indivíduo. Ela abrange não apenas os aspetos culturais e sociais do "saber ser" e "saber fazer", mas também os aspetos técnicos tradicionais do "saber acadêmico". Assim, a pedagogia de projetos promove uma formação que vai além do conteúdo acadêmico, englobando habilidades interpessoais e sociais fundamentais para o desenvolvimento pleno das crianças e dos jovens. No mais, como ressalta

Gadotti (2005) “o conceito de educação sustentado pela Convenção dos Direitos da Infância ultrapassa os limites do ensino escolar formal”, pelo que este projeto venha coaduna-se ao mesmo tempo que cumpre o objeto de expandir os horizontes do desenvolvimento educativo além do seu aspeto científico-curricular.

Algumas falas dos participantes do projeto, quer dos técnicos ou das crianças artistas, endossam as perspetivas suscitadas acima, notando que o ensino curricular pode não abranger os temas dos direitos das crianças ou tão pouco recorrer às formas interativas e criativas de aprendizagem ou podem não se basearem nos contextos e demandas das crianças, prerrogativas do projeto “Um direito a (des)envolver”. Para muitos participantes, crianças artistas, por exemplo, a abordagem participativa, pedagógica e artística dos direitos das crianças foi um ineditismo com impactos positivos verbalizados após sete anos de realização do projeto. Um dos jovens, apesar de experienciar a linguagem artística em contexto formal, indicou a forma do projeto como algo inaugural para o seu saber e saber fazer, denotando saberes não apenas conceituais, mas técnicos de escopo artístico. A aprendizagem ao longo do tempo é desenhada na fala de uma das artistas crianças que rememora as aprendizagens no contexto não formal que foi interconectada por si de forma espontânea posteriormente no contexto formal escolar aquando da abordagem do tema. Além do ineditismo, o ponto da livre escolha sobre a participação no projeto e da liberdade da condução do trabalho aparecem nas falas a seguir como aspetos diferenciadores do contexto formal de ensino.

"Quando dizem que não falam assim na escola, que não se comportam assim na escola, que habitualmente não têm essas atitudes com os adultos, apercebi-me de que algumas das crianças tiveram um sentimento diferente sobre esta experiência." (T1)

"Na escola, a gente sempre acabava por falar dessas coisas, mas não tão profundamente como lá no Espaço a Brincar. Eu fui para lá, e a maior parte das coisas que discutíamos lá era novidade para mim." (CA6)

"Quando tínhamos que fazer um desenho ou algo assim, era sempre a mesma coisa. Nesse projeto era diferente. Para começar, tínhamos muito mais escolhas, tínhamos um tema, ou seja, a saúde, e podíamos fazer o que quiséssemos, como escultura. Havia vários tipos de escultura: poderia ser em cartão, poderia ser com esponjas, papel, havia várias opções." (CA2)

"Isso foi uma novidade, nunca tinha contactado com os direitos da criança da mesma forma que fizemos ali, foi muito giro. Na escola já tinha ouvido falar dos direitos das crianças, conhecia e sabia, mas não conhecia todos." (CA4)

"Naquela altura, na escola, fazíamos algumas pinturas, até na pré, na primária, mas aqui tivemos aprendizagens sobre como fazer. Como juntamos as caixas de cartão, com fita-cola ou cola?" (CA2)

"Sei que depois desse projeto, qualquer coisa que fosse sobre os direitos na escola, eu já sabia todos os direitos. Mesmo entre os meus amigos, eu já sabia que todas as crianças tinham direito à liberdade de expressão, à proteção. Foi uma grande experiência, aprendi várias coisas, tanto sobre os direitos das crianças como na parte do teatro, que mesmo hoje em dia utilizo. Acho que foi uma experiência superinteressante." (CA1)

4.1.4. Participação e cidadania: como foram percebidas e praticadas no desenvolvimento do projeto

Marshall (1967) acreditava que a educação era a condição instrumental para possibilitar a participação cidadã legítima do ser humano em sociedade, Habermas (1981), além de um direito, o que compunha a cidadania seria a participação ativa dos indivíduos na esfera política e pública

de acordo com as suas demandas. Alinhando-se aos conceitos de Singer (2004) e Benhabib (2006), a participação cidadã implica o olhar para as minorias e o envolvimento das demandas não apenas individuais, mas o olhar para o todo e o social. É neste âmbito que, para garantia da participação cidadã, os Artigos 12º e 13º da CDC (UNICEF, 2019) afirmam que as crianças têm o direito de serem ouvidas em todas as questões que as afetam. Lansdown (2001) reforça a importância da participação das crianças no processo tomada de decisão da vida ao passo que se desenvolve a sua responsabilização sobre si e sobre a sociedade. Lansdown (2005b) para a quebra do paradigma do poder do adulto sobre a participação da criação (estágio de não participação ou tokenismo citado por Hart, 1992), indica uma estratégia de empoderamento participativo que indica a necessidade do envolvimento das crianças nas relações com os adultos, de modo que trabalhem em conjunto em todos os processos consultivos e deliberativos que permitam a reflexão crítica da tomada de decisão e a sua responsabilização, isto traz além da escuta ativa o sentido de pertencimento, da criança como sujeito e cidadã.

Sobre a escada da participação cidadã de Arnstein (1969) e da participação infantil de Hart (1992) e acerca dos oito degraus propostos para a ascensão da participação legítima, é possível verificar os diferentes graus de participação, A cidadania ativa e plena ocorre ao superar níveis de participação limitados, como manipulação, orientação terapêutica, ações informativas, consultivas e apaziguadoras, que oferecem apenas poder restrito aos cidadãos. No estágio de parceria, com governança compartilhada, há maior controle cidadão sobre decisões. O nível mais elevado é alcançado quando os cidadãos exercem total autonomia na gestão e condução das decisões, consolidando a participação como um processo de emancipação e liberdade baseado na cooperação e responsabilidade comunitária.

Ainda sobre a participação, podemos observar outras teorias que corroboram com a análise do discurso dos participantes do projeto “um direito a (des)envolver”, Segundo Gaventa (1980), a participação como redistribuição de poder é essencial para superar a exclusão dos cidadãos nas decisões sociais. Gaventa destaca que espaços formais, não formais e informais devem ser ativados pela participação consciente e prática, promovendo a emancipação e fortalecendo o processo democrático. Shier (2001) propõe cinco níveis de participação infantil, começando pela escuta e culminando na partilha de poder e tomada de decisão. Os níveis intermediários incluem o estímulo à expressão de opiniões, a consideração dessas opiniões e o envolvimento das crianças no processo decisório após serem ouvidas e valorizadas. Huskins (1996, apud Durães, 2018) descreve níveis hierarquizados de participação infantil que promovem autonomia. O processo começa com o primeiro contato, seguido pela familiarização e socialização, permitindo à criança participar, envolver-se, organizar, liderar e treinar seus pares, ampliando o impacto da participação. Treseder (1997) define cinco níveis de participação infantil, adaptados às capacidades e objetivos das crianças. No primeiro nível, elas recebem poder com informações; no segundo, são consultadas e informadas. O terceiro nível envolve decisões compartilhadas entre adultos e crianças em ações iniciadas por adultos. No quarto, as crianças tomam decisões com os adultos, e no quinto, elas lideram e dirigem as ações. A teoria enfatiza que crianças precisam de acesso à informação para decisões legítimas e flexíveis, além de colaboração com pares e independentes para desenvolver capacidades e refletir sobre suas ações. O modelo de Ratna (2002) apresenta cenários flexíveis e não progressivos de participação, baseados em relações entre adultos e crianças, vistos como palcos para diversas formas de participação infantil por meio de uma cooperação comunitária, formada pela ação responsável do cidadão.

Além disso, sobre a participação, a CDC (UNICEF, 2019) estabelece um conjunto de direitos fundamentais que visam assegurar o bem-estar, a autonomia e a proteção das crianças em diversas esferas da vida. Entre esses direitos, destacam-se aqueles relacionados à participação, expressão, privacidade e acesso à informação, refletindo uma abordagem abrangente para a promoção de uma infância digna e participativa.

O artigo 12º garante o direito das crianças de serem ouvidas em todas as questões que as afetam. Esse direito promove a participação ativa, permitindo que suas opiniões sejam consideradas em processos decisórios, fortalecendo sua autonomia e contribuindo para a transformação social. Complementando esse princípio, o artigo 13º assegura às crianças a liberdade de expressão, permitindo que elas manifestem suas ideias e sentimentos por meio de diferentes formas de comunicação, desde que respeitem os direitos dos outros.

Avançando nesse escopo de direitos, o artigo 14º aborda a liberdade de pensamento, consciência e religião. Essa liberdade é essencial para que as crianças possam desenvolver suas próprias crenças e valores, garantindo-lhes autonomia na construção de sua identidade. Além disso, o artigo 15º destaca o direito à liberdade de associação e de reunião pacífica, instrumentos importantes para a expressão coletiva e para o fortalecimento do pensamento crítico e da cidadania.

No campo da proteção, o artigo 16º assegura o direito à privacidade, protegendo as crianças contra interferências indevidas em sua vida pessoal e familiar, bem como em sua correspondência. Esse direito é essencial para preservar a dignidade e a individualidade da criança. Paralelamente, o artigo 17º sublinha a importância do acesso à informação, enfatizando que ela deve ser apresentada de forma adequada às crianças. Quando bem utilizada, a informação

transforma-se em conhecimento, permitindo que as crianças desenvolvam posicionamentos críticos e esclarecidos.

Esses direitos interligam-se para formar uma base sólida de proteção e empoderamento das crianças, reconhecendo-as como sujeitos plenos de direitos e participantes ativos na sociedade. Ao respeitar e promover esses princípios, avança-se na construção de um mundo mais justo e inclusivo para as gerações futuras.

Sobre a percepção da participação, a análise crítica e o diagnóstico da perspectiva da crianças nos processos participativos foi um dos pontos de reflexão da equipa técnica sobre emancipação e colaboração para a prática democrática e cidadã que pudessem ser fomentadas pelo projeto, no mais, contataram-se divergências e o, por vezes, iminente adultocentrismo que evocou a necessidade de envolvimento, reconhecimento, respeito e de heterogeneidades; "Há artistas, há adultos, que muitas vezes têm um discurso que não se coaduna com a prática, e há outros que até não têm o discurso ou que não estão sensibilizados para colocar em prática, mas que conseguem fazê-lo. Porque essa questão da negociação com as crianças não é tão fácil ou comum. Em alguns casos foi mais difícil que em outros, mas a preocupação em diversificar o grupo de crianças, em termos de idades, géneros, incluir crianças com deficiências no projeto, para mim, foi mesmo muito interessante. Foi mesmo a heterogeneidade das infâncias trazida para o projeto e a heterogeneidade de linguagens artísticas, que eu também acho que foi muito interessante. Depois, a exposição foi mesmo, mesmo interessante, porque as crianças e jovens reconheceram o trabalho, com todos os seus problemas, e alguns foram bem taxativos na sua identificação, mas reconheceram que foi um trabalho interessante e importante enquanto pessoas. (...) Ao fazer *focus groups* o diagnóstico foi muito claro, tanto para adultos quanto para crianças.

Foi um processo importante, gostaram imenso, mas uns tiveram dificuldades, principalmente na negociação e no poder... isso sim, apareceu." (T4)

"Quanto ao direito à participação, como disse há pouco, toda a gente sabe que as crianças têm que ser protegidas, que têm direito às necessidades básicas, que não devem ser discriminadas. Toda a gente sabe. Mas relativamente ao direito à participação, sim, é algo cheio de hesitações, porque realmente dá trabalho." (T3)

"Hoje, achei que de certa forma, para elas, foi uma maneira de perceberem que, para se chegar a um resultado destes, há muito trabalho, mas aquele trabalho tem uma parte que não é toda boa, não é tudo agradável, há aquela parte chata." (AA3)

"Porque quando uma pessoa vai para um projeto com disposição para se entregar a algo, já é bom à partida (...) Eu entreguei todos os meus fins de semana. Cada um no seu momento foi fantástico. (...) A pintura é uma parte ativa até hoje, é o percurso da vida deles, sim. É um percurso ondulado, com muitos desafios. (...) Esses momentos na vida de uma pessoa não se repetem." (AA1)

"O grande desafio foi que esse grupo heterogéneo trabalhasse em cooperação, porque era muito fácil haver uma rutura, com o risco de alguém ser marginalizado ou não se sentir parte do projeto. (...) A minha preocupação foi motivá-los, uma vez que tinham escolhido o tema e as partes técnicas da criação. Tentei congregá-los, embora fossem poucos, mas bons. Se não tivesse conduzido as coisas corretamente, havia o risco de uma das meninas se sentir marginalizada, porque ela tinha outras preocupações e sensibilidades. E os jovens também tinham interesses diversos. Mas conseguimos criar harmonia." (AA2)

Ainda sobre a participação, nota-se na narrativa a seguir o espaço conflituoso da participação e da emancipação frente ao paradigma do adultocentrismo, no entanto, valoriza-se o

pensamento crítico e motivante de alguns participantes no processo de colaboração e participação legítima: "Autonomia é algo que caracteriza a participação, porque os artistas foram completamente autónomos na construção da sua obra. Nós não definimos absolutamente nada junto dos artistas. Quando sugerimos um ou mais artigos, houve pessoas que desenvolveram uma obra sobre a Convenção inteira. (...) A participação não existe sem envolvimento, não há participação sem motivação. (...) O grupo que acompanhei foi no atelier do artista, as crianças, de repente, diziam: 'Agora vou lanchar. Agora vou brincar. Agora vou largar isto e vou-me embora'. E o artista esperava que elas voltassem. Respeitava esse tempo. Claro que houve momentos em que era preciso dizer: 'Agora estamos no meio do processo, não é hora de ir'. (...) Há artistas mais manipuladores, artistas menos manipuladores. Senti, de facto, obras mais participativas e obras menos participativas. (...) A nossa presença era exatamente para acompanhar e observar. Havia momentos em que a participação não era tão efetiva, era mais manipulada. Existiam estratégias diferentes." (T1)

Sobre o senso de cooperação e aprendizagem pela experiência ficam evidentes num discurso, pois "Ninguém fazia nada sozinho. Cada um dava a sua opinião e acabávamos por chegar a um consenso, e resultou. Mas acho que também aprendi que, uma vez no atelier, estava a brincar com as ferramentas e acabei por me cortar. Acho que foi nas últimas vezes." (CA1)

Sobre a participação e a aprendizagem, uma das crianças indica uma incerteza sobre a aprendizagem técnica e criativa, apesar da liberdade de escolha em relação ao tema: "Tivemos dificuldades de sonhar mais, fizemos algumas coisas, mas não houve grande período experimental, nem experimentação de técnicas. Foi muito livre no sentido de escolhermos o tema. Sinceramente, acho que não aprendi grande coisa. Se calhar, obviamente que sim, mas não saí de lá com muito. Tentávamos escutar-nos." (CA5)

Uma das narrativas suscita a relação da liberdade de escolha com a participação como um processo gerador de aprendizagem e motivação: "Logo no início foi ótimo ter tantas opções, e podíamos escolher o que queríamos. Acho que essa liberdade de escolha foi importante, uma das partes mais interessantes. (...) Tínhamos que abdicar de um dia, mas depois acabava por ser um dia normal de férias, porque nos divertíamos. Acho que qualquer criança devia ter o direito de participar, nem que fosse só uma vez, porque inconscientemente a gente acaba por captar e aprender coisas novas. Há problemas e dificuldades, mas sempre temos algo a aprender, e no fundo foi divertido." (CA3)

A paridade entre crianças, jovens e artista possibilitou, pela empatia, o engendramento da participação e da liberdade de escolha na medida em que o projeto era desenvolvido: "O artista, naquele caso, não fazia coisas melhores do que nós. No trabalho que estávamos a fazer, eles faziam o que gostávamos de fazer. Uma coisa espetacular foi que o artista conseguiu adequar a linguagem e eu lembro que ele falava connosco de forma dinâmica, descontraída e ao nosso nível, com as palavras e expressões que usávamos. Não me senti pressionada, e isso me fazia voltar. Foi bom porque ele não nos tratava como crianças, mas também não exigia de nós coisas que não sabíamos fazer. Havia pessoas mais introvertidas, e lembro que todos tiveram espaço para falar. O artista foi espetacular, puxou por nós, pelas ideias, 'Como é que vais transformar essa ideia em algo visível? O artista perguntava o que queríamos fazer e ajudava-nos a concretizar.'" (CA4)

Diante de algumas falas, o brincar e o trabalho formal mesclavam-se de forma equitativa conforme o desenvolvimento do projeto e sentido de pertencimento: "Eu estava sempre a brincar e a comer, íamos para fora jogar bola, mas depois começamos a ficar mais concentrados. Ainda brincávamos, mas trabalhávamos mais e brincávamos depois." (CA2)

"Na escola a gente sempre acabava por falar dessas coisas dos direitos, mas não tão profundamente como lá no Espaço a Brincar. Eu fui para lá e a maior parte das coisas que a gente discutia lá era novidade para mim. Lembro-me que, quando a minha irmã falou do projeto, eu não tinha grande vontade de ir, mas a gente sempre se divertia com os outros e conhecia novos amigos. No final, queria voltar, mesmo sem esperar que fosse assim." (CA6)

4.1.5. As memórias e a aprendizagem ao longo da vida

Para Dewey (1979), a educação é vista como uma ferramenta que permite ao ser humano se adaptar ao mundo, através da acumulação de seu capital cultural e social, que é compartilhado dentro da sociedade (experiência) e está em constante transformação. O fator afetivo e da participação aparecem como expressões no processo de criação das artes em grande parte dos relatos dos entrevistados. Conforme Wallon (citado por Mrech, 2010) e o relatório da UNESCO (1996) reforçam a relevância das competências emocionais e sociais no desenvolvimento do ser humano, sob o seu aspecto cognitivo e de relação social. Tomás (2022) reitera a importância do reconhecimento da criança como sujeito para que não apenas se sinta parte mas que faça parte do processo de construção social e da formação do seu *self*, por isso, tal como intenta Vygotsky (1991) e Bruner (1976, citado por Moyles, 2007) o adulto apresenta papel de facilitador, de andaime (*scaffolding*), nesse contexto de aprendizagem recíproca ao longo da vida que se dá por meio da interação e dos instrumentos de linguagem, como a arte, o brincar e a comunicação. Ainda sobre a relevância do enraizamento e da dialogicidade freiriana (2009), o processo da interação e da contextualização do conhecimento permite a relação de pertencimento com a aprendizagem, conseqüentemente dotando-o de relação de sentido com a esfera da vida do participante, legitimando a sua participação de acordo com as suas demandas e diretrizes (Hart, 1992).

Stott e Kester (2018) reforçam a importância da arte nas trocas estéticas e discursivas que permitem a interação criativa entre as pessoas envolvidas na criação artística. Diante dos fatores positivos da educação artística, Santos (2008) reitera a relevância da sensibilidade e vivência artística como contributos para a integração do ser no Universo. Nesta linha, Francine Best (citada por Santos, 2008), a educação pela arte deve ser participativa e deve respeitar o interesse espontâneo das crianças para que haja uma cooperação criativa e comunicativa. Retomando Eisner (2002) educação artística promove o pensamento crítico, a criatividade e a comunicação por meio de variadas formas de expressão, enquanto também desenvolve aspetos cognitivo, habilidades técnicas e fomenta aspetos afetivos.

Paulo Freire (1999) defende que a aprendizagem significativa se constrói a partir do enraizamento e do sentimento de pertencimento, fomentados pela empatia nas relações entre educadores, educandos e seus pares. Nesse contexto, as vivências e emoções se entrelaçam, consolidando a união indissociável entre emoção e razão, essencial à práxis, caracterizada por uma ação crítica e reflexiva. Para Wallon (citado por Mrech, 2010) os desenvolvimentos cognitivos, motores e afetivos estão interrelacionados no processo de aprendizagem ao longo da vida. Aliado a este processo de elaboração da autodeterminação e de empatia (Deci & Ryan, 2000) da criança em sociedade, Delors (1996), propõe uma educação criativa, voltada para uma sociedade formadora, que se conecta de maneira inseparável ao saber, ao fazer e ao ser.

"Em todo o projeto 'Um direito a (des)envolver', isso foi notório de forma continuada, e eu penso que trouxe experiências muito ricas. Toda essa aprendizagem dos direitos tem muito a ver com a prática, com as nossas relações uns com os outros, a forma como cooperamos e nos respeitamos. Todo esse processo é o que leva à verdadeira aprendizagem." (T2)

"Eu não faria nada diferente, foi muito engraçado e divertido. O projeto final agradou a todos, ficamos muito satisfeitos. Lembro-me bem da exposição e do trabalho que fizemos no atelier. Ainda me lembro de como era o atelier, era engraçado, com as obras à volta. Nós andávamos sempre a ver e perguntávamos: 'Isso aqui, como é que é feito?'" (CA1)

"O prazer pela arte aumentou. Agora gosto muito das artes plásticas, tenho boas notas em educação visual, e dá-me imenso prazer. Gosto de música e teatro também." (CA2)

"Gostaria que agora ao invés de serem os adultos a ensinarem os direitos humanos às crianças, as crianças também pudessem ensinar direitos humanos aos adultos. É muito giro ver isso acontecer. Gostaria que o projeto envolvesse todas as idades, não só crianças, mas que fosse intergeracional, com todas as pessoas, de todos os grupos etários (...) Parece que esse trabalho teve algum impacto agora. Há coisas que ainda me lembro, (...) Usei muito do que aprendi no Espaço a Brincar para explicar direitos humanos às crianças, e desenvolvemos um trabalho muito giro." (CA4)

"Eu tinha mais ou menos noção de alguns direitos, mas foi lá que realmente aprendi todos e entendi como funcionavam. Na escola, falávamos dessas coisas, mas não tão profundamente como no Espaço a Brincar. Muitas coisas eram novidade para mim. Se não houvesse diversão, eu não teria ficado." (CA6)

"Ficou muito presente na minha cabeça, especialmente os direitos das crianças, por causa desse projeto. Depois desse projeto, qualquer coisa sobre direitos na escola, eu já sabia. Mesmo entre os meus amigos, eu sabia que todas as crianças têm direito à liberdade de expressão, à proteção. Foi uma grande experiência. Aprendi várias coisas, seja sobre os direitos das crianças ou sobre teatro, que até hoje utilizo." (CA3)

"E é por isso que esse processo foi muito valioso. Permitiu criar laços de interação muito positivos que perduraram no tempo. O resultado final foi um processo, além da exposição em si, e o impacto foi evidente." (AA2)

"Gostei muito do cuidado que tiveram ao pensar na heterogeneidade das infâncias e das linguagens artísticas. Foi um dos projetos mais interessantes que assisti nos últimos anos, e espero que possam continuar, porque valeu muito a pena." (T4)

"Trazer responsabilidade também faz parte do cativar do projeto, porque há vários modos de educar. A vivência desse processo deixa uma marca, e é importante refletir sobre o que ficou."
(AA3)

"Penso sempre que é importante trabalhar com as pessoas, O importante não é o resultado em si, que pode ser imediato ou não, mas sim o processo. Porque, na minha opinião, o que é mais importante é o que se sente." (AA1)

Acerca da sensação de realização e desenvolvimento do projeto, bem como sobre as suas perspectivas futuras, umas das técnicas destacava, além da participação, a relevância do reconhecimento, respeito e o aspeto orgânico (autónomo) da proposta: "A ideia do livro sobre os direitos desenvolvidos, foi exatamente para reconhecer os artistas, as crianças e os jovens que participaram na altura. (...) Nunca ninguém se queixou ou pediu algo em troca, todos recebemos valorização, crescimento, uma aprendizagem única. Acho que, para todos nós, este projeto foi único. (...) Acho que estávamos todos na mesma linha e isso foi muito bom. O livro, a doação das obras, a envolvência de outras instituições, além de Lisboa, como as dos Açores. O envolvimento de familiares. As relações de amizade que ficaram. Tenho que avaliar como essas relações de amizade se formaram e ver as crianças e os jovens. (...) À medida que a coisa foi

evoluindo e crescendo, fomos sempre aceitando e pensando: 'Não vamos cortar'. A equipa disse: 'Não, isto. Nós temos que aceitar, temos que nos adaptar e conseguir.'" (T1)

Os aspetos vinculativos da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e a importância do seu reconhecimento no projeto "Um direito a (des)envolver" estão diretamente ligados à participação e à liberdade de pensamento. Esses princípios são fundamentais tanto na dissertação quanto no projeto, que se alinham ao artigo 17º da CDC, que trata da tomada de consciência e da salvaguarda dos direitos das crianças, bem como da proliferação da informação por meio de diversos suportes e meios criados com e para as crianças.

O objetivo principal é assegurar que informações importantes, que promovam o bem-estar social, espiritual e moral das crianças, assim como a sua saúde física e mental, sejam difundidas. Assim, foram elaborados diversos materiais e suportes (como jogos e publicações sobre o projeto), seguindo o espírito do artigo 17º, que encoraja a produção e a difusão de livros e outros recursos realizados com e para as crianças, promovendo o acesso à informação de forma que atenda às suas necessidades e contribua para o seu desenvolvimento integral. Não apenas, seguem a orientações, tal como esta presenta dissertação de difusão de ações de promoção da participação.

Este esforço para disseminar a informação visa não só educar, mas também garantir que as crianças tenham voz, promovendo a sua autonomia, e que possam participar ativamente na sua educação e na defesa dos seus próprios direitos.

Capítulo V – Considerações Finais

5.1. Reflexões finais e pistas para futuras investigações

Este estudo teve como objetivo compreender os processos de participação, educação e formação presentes no projeto "Um Direito a (Des)envolver", a partir das narrativas dos participantes e da análise fenomenológica das suas experiências. O projeto se insere no contexto dos direitos das crianças, com uma abordagem colaborativa e democrática na construção do saber, evidenciando a importância da participação ativa de crianças, jovens e adultos no processo educativo.

Os pressupostos educativos que fundamentaram o projeto foram baseados na promoção de uma educação integral, respeitando os direitos das crianças de aprender, expressar-se e participar ativamente nas decisões que os afetam. Esses pressupostos foram estruturados dentro da pedagogia de projeto, que se alinha com os princípios da CDC, especificamente os direitos à participação. A abordagem adotada garantiu que as crianças e jovens fossem vistas como protagonistas de sua aprendizagem, promovendo a autonomia, a expressão e a colaboração.

As narrativas analisadas revelaram, em sua maioria, que os processos participativos no projeto foram percebidos como um espaço de construção coletiva, onde os participantes, tanto das crianças quanto dos adultos, se sentiram valorizados e ouvidos. A condução global do projeto foi descrita como um processo democrático e inclusivo, onde cada voz tinha espaço para ser escutada e onde a participação ativa foi fundamental para o sucesso das atividades. A forma de condução do projeto, além de fomentar o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos participantes, possibilitou um aprendizado que transcendeu os conteúdos tradicionais.

Segundo as narrativas dos participantes, os impactos do projeto foram significativos para o seu desenvolvimento como ser, as crianças e jovens, assim como o relato dos adultos (técnico e artistas) experimentaram um ambiente mais estimulante e seguro para se expressarem, o que contribuiu significativamente para seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social. Além disso, os adultos envolvidos destacaram o fortalecimento do compromisso com a educação inclusiva e a transformação das relações educacionais, evidenciando o impacto do projeto na formação de uma comunidade mais engajada e empática, na medida que relatam terem que conciliar, como desafio, grupos heterogêneos de idades e escolaridades. A experiência permitiu a troca de saberes e a construção de um repertório cultural e educativo mais plural e enriquecedor, que contou com a colaboração de todos para coadunar espaços e tempos, agenda, isto é, disponibilidade física para execução do projeto.

Sobre os direitos das crianças e estratégias de participação, a ENDC age de forma veemente sobre a Justiça Adaptada às Crianças, seguindo estratégias nacionais, como a promoção de uma participação ativa. Esse conceito é essencial para que crianças e jovens sejam protagonistas na elaboração de políticas públicas, expressando suas opiniões e agindo para transformar sua realidade. A abordagem da UNICEF e de pensadores como Dewey, Vygotsky e Rousseau reforça a importância da criação de ambientes seguros e saudáveis que permitam a livre expressão e desenvolvimento. A execução da ENDC 2021-2024, com seu sistema de monitoramento e medidas corretivas, busca garantir que a participação das crianças e a promoção de seus direitos sejam efetivas e dinâmicas.

Corroborando com a aceção acima, os processos participativos foram caracterizados por uma abordagem dinâmica e colaborativa. As atividades promoviam a troca mútua de experiências, onde as crianças, jovens e adultos estavam igualmente envolvidos na criação e no

desenvolvimento das propostas educativas, por isso, esse processo evidenciou que a participação ativa, a escuta e o compartilhamento de ideias são elementos centrais para a construção de um ambiente de aprendizagem mais significativo e transformador, antes de mais, para garantir a motivação dos envolvidos.

Os atores do projeto, conforme indicam suas narrativas, perceberam os processos participativos como uma oportunidade para se envolver de maneira mais profunda, descontraída e criativa com o aprendizado.

Para as crianças e jovens, a participação representou uma forma de se apropriar de sua educação e afirmar sua autonomia na medida que desenvolviam conhecimentos sobre os direitos das crianças e sobre as artes, denotando a personificação da cidadania ativa e da participação. Além disso, possibilitou o aprimoramento de suas habilidades de comunicação, resolução de problemas e empatia, além de ampliar sua visão de mundo. Para os adultos, especialmente educadores e técnicas, a experiência revelou a importância de adotar práticas educativas mais abertas e colaborativas, respeitando o protagonismo das crianças e jovens, incentivando a adoção de métodos mais inclusivos e centrados nas necessidades dos participantes.

A formação crítica e a participação infantil são apoiadas por teorias de educadores como Paulo Freire, que defendem a educação como um recurso social, cultural e transformador. A educação não formal, como proposta por Illich e Gadotti, busca romper com a educação tradicional e criar espaços que favoreçam a participação ativa das crianças, reconhecendo saberes populares e promovendo a consciência crítica. O trabalho de autores como Nussbaum e Pateman destaca a importância da participação ativa e do desenvolvimento de capacidades humanas para a cidadania, através da educação estética e da expressão artística.

No projeto "Um Direito a (Des)envolver", a arte e o brincar foram, portanto, ferramentas cruciais para o empoderamento, desenvolvimento emocional e social, contribuindo para o fortalecimento de um cidadão responsável e consciente.

O projeto "Um Direito a (Des)envolver" evidenciou que a participação ativa e democrática, quando aliada a uma abordagem pedagógica inclusiva e focada nos direitos das crianças, é fundamental para a formação integral de todos os envolvidos, promovendo um ambiente de aprendizagem autônomo, enraizado no sentido de pertencimento acerca das tocando do mundo da vida e por si colaborativo.

A participação legítima da criança contribui para o processo de aprendizagem ao longo da vida, sendo um elemento central na construção da cidadania participativa e na promoção da transformação social e da justiça. Trata-se de um processo que consolida a essência política e social do ser humano, em que a interculturalidade e a intergeracionalidade, ativadas por meio de relações afetivas, cognitivas e emocionais, possibilitam, por intermédio da expressão artística, a realização de processos participativos autênticos.

Reflexão, possibilidade de escolha, comunicação e escuta ativa emergem como elementos indispensáveis para a efetivação de uma participação significativa, por isso, a contextualização revela-se igualmente relevante para o estabelecimento de uma comunicação efetiva e para a concretização de objetivos colaborativos, reconhecendo a criança como sujeito pleno de direitos e protagonista das ações, alinhado ao esperado em uma sociedade mais equitativa, conforme os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança e da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nesse contexto, o sentimento de pertencimento, promovido pela conscientização das ações e pelo reconhecimento do poder da criança como sujeito ativo na sociedade, reforça a

importância de uma abordagem experiencial e participativa. Tal abordagem assegura a inclusão e a valorização das diferenças, promovendo uma cidadania ativa e plena. Como indicam os discursos dos participantes, a escuta ativa e os afetos são fundamentais para construir essa participação legítima, neste contexto, o princípio de que "só fica o que significa" demonstra a relevância de conectar as ações ao contexto de vida dos sujeitos, garantindo a continuidade e o impacto das experiências participativas enquanto direito se "(des)envolve".

A comunicação, seja linguística, afetiva ou artística, emerge como um elemento central para racionalizar e problematizar o "mundo da vida", compreendido como o espaço de crenças, costumes e práticas sociais. Nesse ponto, Freire ressalta o papel do enraizamento como fundamento para a transformação social, enquanto Habermas aponta que a racionalidade comunicativa é indispensável para alcançar níveis mais elevados de participação, ultrapassando os mecanismos pseudo-participativos.

A distinção entre o "mundo do trabalho", guiado pela racionalidade instrumental, e o "mundo da vida", sustentado pela racionalidade comunicativa, é essencial para entender os desafios e potencialidades da participação legítima. Enquanto o "mundo do trabalho" busca eficácia, lucro e resultados técnicos, o "mundo da vida" prioriza o bem-estar, a solidariedade e os processos humanos. Essa dicotomia evidencia os riscos da colonização do "mundo da vida" pelo "mundo do trabalho", que instrumentaliza as relações humanas em favor de objetivos econômicos e políticos.

Para combater essa colonização, é necessário valorizar o agir comunicativo, que promove a solidariedade, a autonomia e a integração dos sujeitos. Esse processo conecta-se diretamente à escada da participação de Ainsten e Hart, que ilustra os degraus necessários para atingir uma

participação legítima e democrática, onde os indivíduos são reconhecidos como autores e coautores das ações que os afetam.

Nota-se que a realização plena da participação só é possível quando há equilíbrio entre o "mundo do trabalho" e o "mundo da vida". A racionalidade comunicativa, como apontado por Habermas, permite transcender os limites do agir instrumental, favorecendo uma abordagem integradora, solidária e transformadora, capaz de fortalecer a cidadania e os direitos humanos.

Diante do exposto neste trabalho e mediante a análise das narrativas, a participação deve ser vista como uma ação Transformadora. A participação infantil não se resume a uma escuta passiva, mas envolve a ação e o poder de influenciar decisões. Modelos teóricos como o de Arnstein, Hart e Shier mostram que a verdadeira participação se alcança quando as crianças têm o poder de influenciar e compartilhar decisões. A cidadania plena, conforme Pateman, exige que todos os cidadãos, inclusive as crianças, possam tomar parte na criação e implementação das políticas que afetam suas vidas. A CDC e a teoria de participação de Lundy reiteram a importância da escuta ativa, garantindo que a voz das crianças seja levada em consideração nas esferas sociais e políticas. Assim, a educação e a participação não apenas promovem o bem-estar social, mas também colaboram na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com base na análise dos direitos das crianças estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) e das diretrizes da Estratégia Europeia para os Direitos das Crianças (EEDC), algumas recomendações podem ser feitas para promover o desenvolvimento integral das crianças, respeitando os princípios de afetividade e participação ativa no processo educacional.

A promoção da participação das crianças em todos os aspectos da sua vida é fundamental para garantir que elas possam exercer seus direitos de maneira plena. Isso deve ocorrer tanto em

decisões que afetam diretamente suas vidas, como políticas públicas e ambientes educacionais, quanto em contextos de aprendizagem. A participação ativa das crianças em suas próprias escolhas educacionais e sociais contribui para o seu desenvolvimento emocional e social, criando um ambiente que favorece a autonomia, o respeito e a responsabilidade.

É imprescindível a criação de espaços educacionais e sociais seguros, onde as crianças possam se expressar sem medo de punições ou exclusões. Os ambientes seguros devem proteger as crianças contra qualquer forma de abuso, violência, exploração ou discriminação. Eles devem ser inclusivos, promovendo a diversidade e o respeito aos direitos de todos os indivíduos, garantindo que as crianças possam se desenvolver física, mental, emocional e socialmente de forma saudável e equilibrada.

A afetividade desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças, conclui-se como explícita a relação entre a cognição e os afetos deve ser considerada nas práticas pedagógicas, pois os sentimentos de segurança, aceitação e pertencimento são fundamentais para que as crianças se sintam motivadas e envolvidas no processo de aprendizagem. Estruturar as atividades pedagógicas de forma a incluir a dimensão emocional permite que as crianças se apropriem do conhecimento de maneira mais significativa e prazerosa.

É essencial que as crianças desenvolvam competências sociais e emocionais, como empatia, autocontrole, colaboração e resolução de conflitos. Essas competências não apenas favorecem a convivência saudável entre as crianças, mas também são indispensáveis para que elas possam participar de maneira ativa e construtiva nas decisões que afetam suas vidas, posto isso, as escolas e outras instituições devem oferecer programas e práticas que promovam o desenvolvimento dessas competências desde a infância, preparando as crianças para o agora e não apenas para uma visão instrumental do futuro, conectada apenas ao mundo do trabalho, mas

que, pela racionalidade comunicativa e o seu agir possa participar no mundo da vida que as circunscreve.

Programas como o EaB (Universo D) e especificamente projetos educativos e participativos que envolvam a coautoria, como o exemplo do "Um Direito a (Des)envolver", podem ser altamente eficazes para estimular o envolvimento das crianças com seus direitos e promover um aprendizado colaborativo. A participação em projetos artísticos e culturais não só desenvolve a criatividade das crianças, mas também fortalece a compreensão de seus direitos e responsabilidades. Esses projetos devem ser incentivados, criando oportunidades para que as crianças se expressem e participem ativamente da construção de soluções e propostas.

É fundamental estabelecer sistemas de monitoramento e avaliação contínuos para garantir que as políticas e práticas de promoção dos direitos das crianças estejam sendo eficazes. Isso envolve a coleta de dados, a análise do impacto das ações e a adaptação das estratégias conforme necessário. O envolvimento das próprias crianças nesses processos de monitoramento, sempre de acordo com sua capacidade, pode contribuir para a melhoria contínua dos ambientes e práticas educativas.

A promoção dos direitos das crianças, conforme orientado pela CDC e a Estratégia Europeia para os Direitos das Crianças, deve ser integrada de maneira holística e respeitosa no processo educativo que acontece ao longo da vida e no mundo da vida composto por um simbolismo, interculturalidade e intergeracionalidade. Considerar as dimensões afetivas, sociais e emocionais das crianças, assim como garantir sua participação ativa, é essencial para o seu pleno desenvolvimento e bem-estar. Essas práticas devem ser constantemente aprimoradas por meio de projetos pedagógicos inovadores e de políticas públicas que priorizem a inclusão, a proteção e a igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Perante às considerações finais desta dissertação, uma das principais pistas para futuras pesquisas diz respeito ao papel dos afetos no processo de aprendizagem e na participação das crianças e jovens em processos de aprendizagem, tais como em processo poéticos-pedagógicos como o "Um Direito a (Des)envolver" ou em âmbito formal e informal de aprendizagem com o objetivo que esta investigação de pesquisa sobre a interação entre emoções, habilidades sociais e técnicas de aprendizagem possa contribuir com enriquecer práticas pedagógicas participativas em sua plenitude em contribuição de construção de presenças mais críticas e participativas de crianças e jovens na sociedade.

Neste sentido, além de investigar de que modos os afetos, como o pertencimento, a confiança e a empatia, afetam o grau de envolvimento e participação ativa gerando e construindo práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitadas com as necessidades emocionais dos alunos, prevê-se abrir novas perspectivas para a formação de educadores mais sensíveis e empáticos.

Além do mais, e em confluência com um dos objetivos da existência do Universo D (Universo D), as investigações acerca da influência dos afetos na participação e na aprendizagem, futuras pesquisas poderiam focar na criação de um ambiente afetivamente acolhedor pode reduzir barreiras à participação, especialmente para crianças e jovens que em situação de vulnerabilidade acrescida. O impacto da construção de um espaço seguro e afetivamente estimulante pode ser um fator crucial na promoção da igualdade de oportunidades de aprendizagem.

Por fim, o contributo da dissertação para a sociedade reside na valorização da participação infantil como um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Ao demonstrar que práticas artísticas e educativas não formais podem fortalecer o protagonismo das crianças e sua percepção como sujeitos de direitos, o estudo reforça

a necessidade de políticas públicas e iniciativas sociais que promovam a escuta ativa, a empatia e o reconhecimento das crianças como agentes de transformação.

Além disso, ao destacar a importância da pedagogia dos afetos e da coautoria infantil nos processos criativos, a presente dissertação contribui para o desenvolvimento de metodologias educacionais mais humanizadas, que respeitem o tempo, o espaço e as vozes das crianças, o que pode impactar diretamente áreas como a educação, os direitos humanos e a formulação de projetos comunitários, incentivando uma cultura de participação cidadã desde a infância.

Referências Bibliográficas

- Ahmed, M. (1983). Le non-formel et les questions critiques de l'éducation. *Perspectives*, 13(1), 37-47.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000053911_fre
- Alami, S., Desjeux, D., & Moussaoui, I. (2010). *Os métodos qualitativos*. Editora Vozes.
https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/142
- Aristóteles. (1991). *Ética a Nicômaco* (L. Vallandro & G. Bornheim, Trans.). Nova Cultural.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4977081/mod_resource/content/1/Etica%20a%20Nicomaco%20%28Aristoteles%29.pdf
- Arnheim, R. (2001). *O poder do centro: Um estudo da composição nas artes visuais (nova versão)*. Edições 70.
- Arnstein, S. R. (1969). *Escada da participação cidadã*.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5122659/mod_resource/content/1/arnstein_uma_escada_da_participacao_cidada.pdf
- Arroyo, M. G. (2015). O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, 17(35).
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3052>
- Arruda, I., & Teixeira, M. (2016). *Cidadania e educação: Contribuições para a formação dos cidadãos críticos*.
- Augé, M. (2005). *Não lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. 90 Graus.
- Azevedo, A. C. P. (2019). *Ações, reflexões e interações numa 'comunidade de prática': A construção de saberes na prática profissional de uma comunidade* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28501>
- Barber, B. (1984). *Strong democracy: Participatory politics for a new age*. University of California Press. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/21022/1/3.pdf>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf

BE PART. (2020). *Manual «Modelos de Participação de Jovens»*. https://bepart-project.eu/wp-content/uploads/2021/10/MYP-Handbook_Final-Version_PT.pdf

Benhabib, S. (1996). *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political*. Princeton University Press. <https://dokumen.pub/democracy-and-difference-contesting-the-boundaries-of-the-political-9780691234168.html>

Boal, A. (2009). *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro, numa parceria entre a Funarte, o Ministério da Cultura e a Editora Garamond.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao

Bourdieu, P. (1977). *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5728258/mod_resource/content/1/BOURDIEU-Pierre.-A-economia-das-trocas-simb%C3%B3licas.pdf

Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: Da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Mediações – Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 2(2).

Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Desenvolvimento Social, & Departamento de Planeamento e Contratualização. (2016). *Brochura direitos (des)envolvidos. DDS DPC CML*.

- Câmara Municipal de Lisboa, Departamento de Desenvolvimento Social, & Departamento de Planeamento e Contratualização. (2012). *Brochura um direito a (des)envolver – Espaço a Brincar. DDS DPC CML*.
- Canário, R. (2000). A 'aprendizagem ao longo da vida': Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação, (10/11)*, 5-16. <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41384>
- Canário, R. (2005). A escola e as "dificuldades de aprendizagem". *Psicologia da Educação, 21(2)*, 33-51.
- Canário, R. (2006a). Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não formal. Em L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). Ministério da Educação.
- Canário, R. (2006b). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Artmed.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709160/mod_resource/content/7/Canario_escola_crise%20ou%20mutacao.pdf
- Candau, V. M. F. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras, 11(2)*, 240-255.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf
- Candau, V. M. F. (2012). Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade, 33(120)*, 715-726. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>
- Caraveo, Y. C., & Stopen, M. M. (2001). *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. UNICEF. Universidade Autónoma Metropolitana; COMEXANI. <https://programainfancia.uam.mx/wp-content/uploads/2021/11/Dialogo-de-saberes.pdf>

- Cassirer, E. (2012). *Ensaio sobre o homem: Introdução a uma filosofia da cultura humana*. WMF Martins Fontes.
- Castro, L., & Ricardo, M. (1993). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Coelho, D. P., Caramelo, J., Pinho, A. B., & Costa, A. L. (2023). *Educação não formal no quadro da EDCG nas ONGD em Portugal: Potencialidades, dificuldades e caminhos de ação*. CIIE; Plataforma Portuguesa das ONGD.
- Comissão Europeia. (2021). *EU strategy on the rights of the child*. <https://ec.europa.eu>
- Comissão Europeia. (2022). *The Lundy model of child participation*.
https://commission.europa.eu/system/files/2022-12/lundy_model_of_participation_0.pdf
- Comissão Europeia. (2024). *European Union Children's Participation Platform*. <https://eu-for-children.europa.eu/>
- Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens. (2024). *Estratégia Nacional para os Direitos das Crianças*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/estrategia-nacional-para-os-direitos-da-crianca>
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. UNESCO/IIEP.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000075799>
- Cordero Arce, M. (2015). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*.
<https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/view/36/113/1140-1>
- Council of Europe. (2021). *"Listen – Act – Change": Launch of a new Council of Europe guide on children's participation*. <https://www.rbe.mec.pt/np4/2336.html>
- Council of Europe. (2016). *Child Participation Assessment Tool*. CECPAT.
<https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>

- Debald, B. S., & Rovaris, D. (2007). NÓvoa: O professor, sua formação e a práxis. *Pleiade*, 1(2), 111-118.
- https://www.academia.edu/80041001/N%C3%B3voa_O_professor_sua_forma%C3%A7%C3%A3o_e_a_pr%C3%A1xis
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf 68-78.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Editora 34.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Edições ASA.
- Denzin, N. K & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Artmed. <https://bds.unb.br/handle/123456789/863>
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.
- https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência* (V. Ribeiro, Trad.). Martins Fontes.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2012). As desigualdades escolares antes e depois da escola: Organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, 14(29), 22-70.
- <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100002>
- Durães, J. S. (2018). *Implementação do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância: As ideias das educadoras* [Dissertação de mestrado]. Instituto Universitário de Lisboa.
- https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19730/4/master_joana_pinto_duraes.pdf
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

- Estratégia Nacional para os Direitos das Crianças. (2020). *Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2020, de 18 de dezembro. Estratégia Nacional para os Direitos das Crianças para o período 2021-2024*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/112-2020-151557423>
- Estratégia da União Europeia sobre os direitos da criança. (2024). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_pt
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação em classes: Uma estratégia de formação de professores (4ª ed.)*. Porto Editora.
- Euronet. (2002). *Including children? Developing a coherent approach to child poverty and social exclusion across Europe*. European Children's Network. <https://archive.crin.org/sites/default/files/images/docs/2.0%20Leaflet%20Including%20Children%20EN.pdf>
- Freire, P. (1959). *Educação e atualidade brasileira*. <https://acervo.paulofreire.org/items/d2fa8b2a-d2c7-4a82-9e81-184f9cc418bc>
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança (12ª ed.)*. Paz e Terra. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8073670/mod_resource/content/1/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-mudan%C3%A7a-Editora-Paz-e-Terra-2014-%20%281%29.pdf
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade (23ª ed.)*. Paz e Terra. <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3291839&forceview=1>
- Freire, P. (2009). *A pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.

Freire, P. (2018). *A pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021142/mod_resource/content/1/E4%20-%20Texto%201.pdf

Freitas-Magalhães, A. (2007). *A psicologia das emoções: O fascínio do rosto humano*. Universidade Fernando Pessoa.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. UNICEF.

https://escolas.unicef.pt/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2022/03/unicef_convencao_sobre_os_direitos_da_crianca-yjuouc.pdf

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2001). *The participation rights of adolescents: A strategic approach*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/recovering-learning>

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2006). *Child and Youth Participation Resource Guide*. UNICEF.

<https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=555&menu=35>

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2007). *A convenção sobre os direitos da criança: Um guia para a educação*. UNICEF.

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2014). *Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/media/77146/file/UNICEF-CRE-Toolkit-with-appendices.pdf>

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2018). *Child Friendly Cities and Communities Handbook*.

UNICEF. <https://www.unicef.org/eap/reports/child-friendly-cities-and-communities-handbook>

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF. <https://www.unicef.org/child-rights-conventionarte>

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2021). *Guidance on Child and Adolescent Participation as part of Phase III of the preparatory action for a European Child Guarantee*. UNICEF.

<https://www.unicef.org/eap/reports/child-friendly-cities-and-communities-handbook>

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2022). *Recuperar el aprendizaje: ¿Están los niños, las niñas y los jóvenes en camino de adquirir las destrezas que necesitan?* UNICEF.

https://www.unicef.org/media/123646/file/UNICEF_Recovering_Learning_ExecSum_ES.pdf

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2024a). *The Convention on the Rights of the Child: The children's version*. UNICEF. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version>

Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2024b). *Cidades amigas das crianças*. UNICEF.

<https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/o-nosso-trabalho-em-portugal/programa-cidades-amigas-das-criancas/>

Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da práxis*. Cortez. <https://acervo.paulofreire.org/bitstreams/50d98548-e4e4-4496-ae1a-17356d868c35/download>.

Gadotti, M. (2005). *A questão da educação não formal*. Istitut International Des Droits De L'enfant. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf

Gadotti, M. (2006). *A escola na cidade que educa*. Cadernos CENPEC. <https://prattein.com.br/wp-content/uploads/2014/03/160-240-1-SM.pdf>

Gadotti, M. (2012). Educação popular, Educação social, Educação comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*.

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200013&script=sci_arttext

- Gaventa, J. (1980). *Power and powerlessness: Quiescence and rebellion in an Appalachian Valley*. University of Illinois Press. <https://antiga.novact.org/wp-content/uploads/2012/09/Power-and-Powerlessness-by.pdf>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social (4ª ed.)*. Atlas. <https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Gherovici, P. (1999). A infância não é coisa de crianças. *Estilos Clínicos*, 4(6). https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71281999000100003
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767439/mod_resource/content/1/Giroux%20-%20parte2%20Os%20professores%20como%20intelectuais.pdf
- Gohn, M. G. (2006). *Educação não-formal na pedagogia social* [Apresentação em conferência]. I Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, SP, Brasil. http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034
- Gohn, M. G. (2009). Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação*, 1(1), 28-43.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional. Temas e Debates*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8074332/mod_resource/content/2/Intelig%C3%A2ncia%20emocional%20by%20Daniel%20Goleman.pdf
- Gonçalves, S. P., Marques, C. G., & Gonçalves, J. P. (2021). *Manual de investigação qualitativa: Conceção, análise e aplicações*. Factor.

Gude, O. (2007). Principles of possibility: Toward an art and culture curriculum. *Art Education*, 60(1), 6-17.

<https://s3.amazonaws.com/files.digication.com/M4a1d7ed5043b6?AWSAccessKeyId=AKIAJBQAXZEE3MAI6INA&Expires=1733259281&Signature=r0cP%2F2Fd%2BRtD3pi42f5FYzHscKY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D%22PrinciplesofPossibilityGude2007.pdf%22>

Guerra, E. (2014). *Manual pesquisa qualitativa*. Centro Universitário UNA.

<https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>

Guimarães, D. (2018). Ética e cuidado, cultura e humanização: Eixos do trabalho com as crianças pequenas na educação infantil. Em C. Moro & G. Souza (Eds.), *Educação infantil: Construção de sentidos e formação* (Vol. 1, pp. 31-44). NEPIE/UFPR. https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/08/Final_Ebook_EducacaoInfantil_construcaodesentidoseformacao.pdf

Habermas, J. (1981). *Teoria de la acción comunicativa*. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de_la_accion_comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf

Habermas, J. (1987). *Teoria da ação comunicativa* (Vols. 1-2). Martins Fontes.

Habermas, J. (1997). *Direito e democracia: Entre faticidade e validade* (Vols. 1-2). Tempo Brasileiro. https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/habermas_jurgen_direito_e_democracia_vol._i.pdf

Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000171538>

- Hernández, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. Artmed. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ159.pdf>
- Hoppers, W. H. M. L. (2006). *Non-formal education and basic education reform: A conceptual review*. UNESCO/IIEP.
- Illich, I. (1985). *Sociedades sem escolas* (7ª ed.). Vozes.
https://colectivolibertarioevora.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/11/ivan_illich_-_sociedade_sem_escolas.pdf
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
https://www.researchgate.net/publication/227624589_We_Feel_Therefore_We_Learn_The_Relevance_of_Affective_and_Social_Neuroscience_to_Education
- Junta de Freguesia de Campolide. (2024). *História de Campolide e dos seus bairros*. <https://www.jf-campolide.pt/historia/>
- Kant, I. (1999). *Sobre a pedagogia*. UNIMEP. <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2011/08/sobre-a-pedagogia.pdf>
- Kavita, J., Hodgkiss, D., Kalyva, E., & Spyrou, S. (2011). *You respond: Promoting effective project participation by young people who have experienced violence*.
http://c.ymcdn.com/sites/www.ispcan.org/resource/resmgr/you_respond_booklet_for_dow.pdf
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*.
<https://www.education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Kirby, P., Lanyon, C., Cronin, K., & Sinclair, R. (2003). *Building a culture of participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*. Department for

Education and Skills Publications. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/17522/1/Handbook%20-%20Building%20a%20Culture%20of%20Participation.pdf>

La Belle, T. (1982). Formal, non-formal and informal education: A holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 159-175.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000051985>

La Belle, T. (1986). *Non-formal education in Latin America and the Caribbean: Stability, reform or revolution?* Praeger. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218377>

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-Making. Innocenti Insight series.* UNICEF. <https://digitallibrary.un.org/record/437269?v=pdf>

Lansdown, G. (2005a). *Can you hear me? The right of young children to participate in decisions affecting them.* Bernard van Leer Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED522740>

Lansdown, G. (2005b). *The evolving capacities of the child.* UNICEF Innocenti Research Centre. <https://digitallibrary.un.org/record/556609?v=pdf>

Lansdown, G. (2010). *The voice of young people: A guide to the Convention on the Rights of the Child.* Save the Children.

Lansdown, G. (2011). *Every Child's Right to be Heard.* UNICEF.

https://www.google.com/url?esrc=s&q=&rct=j&sa=U&url=https://searchlibrary.ohchr.org/record/13286&ved=2ahUKEwiFqbt_KaJAxUcTKQEHTQpNR4QFnoECAkQAq&usg=AOvVaw3ZAzYRTLTHJiEyK0plmVGf

Law, E. F., Beals-Erickson, S. E., Fisher, E., Lang, E. A., & Palermo, T. M. (2017). Components of effective cognitive-behavioral therapy for pediatric headache: A mixed methods approach.

Clinical Practice in Pediatric Psychology, 5(4), 376-390.

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. (1999). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*.

https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=545&tabela=leis

Libâneo, J. C. (2001). Pedagogia e pedagogos: Inquietações e buscas. *Educar em Revista*, (17), 153-176.

http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf

Libâneo, J. C. (2018). Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. *Revista Inter Ação*, 16(1/2), 67-90.

<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234>

Lima, L. C., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. APCEP.

[https://www.apcep.pt/userfiles/A%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20em%20Portugal%20\(1986-2006\).pdf](https://www.apcep.pt/userfiles/A%20Educac%CC%A7a%CC%83o%20em%20Portugal%20(1986-2006).pdf)

Locke, J. (1999). *Ensaio acerca do entendimento humano*. Nova Cultural.

<https://cesarmangolin.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/locke-ensaio-acerca-do-entendimento-humano.pdf>

Lopes, P. (2021). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como Promotora da Aprendizagem na Educação Pré-Escolar* [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Coimbra.

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37418/1/PATRICIA_LOPES.pdf

Lopes, V. (2020). *Educar para os afetos na escola: Relatos de um projeto de intervenção* [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35466/1/Vanessa%20Lopes.pdf>

- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária.
- https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
- <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- MacDonald, S., & Fyfe, G. (1996). *Theorizing museums: Representing identity and diversity*. Wiley-Blackwell.
- https://www.academia.edu/105844782/Theorizing_Museums_Representing_Identity_and_Diversity_in_a_Changing_World_Sharon_Macdonald_and_Gordon_Fyfe_eds
- Machado, N. J. (1999). Educação: Seis propostas para o próximo milênio. *Pensamento & Realidade*, 2(4), 12-25. <https://revistas.pucsp.br>
- Magalhães, P. (2022). *A Participação Política da Juventude em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian. https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2022/03/Relatório-01-final_red.pdf
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Zahar.
- https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod_resource/content/1/MARSHALL%20T.%20H.%20Cidadania-Classe-Social-e-Status.pdf
- Marshall, T. H., & Bottomore, T. (1992). *Citizenship and social class*. Pluto Press.
- https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod_resource/content/1/MARSHALL%20T.%20H.%20Cidadania-Classe-Social-e-Status.pdf
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*.
- <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>

- McDonald, L. (1996). Regrouping in defence of minority rights: Kymlicka's Multicultural Citizenship. *Osgoode Hall Law Journal*, 34(2), 289-328.
- https://red.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/biblioteca/Mcdonald_Kymlicka.pdf
- Meihy, J. C. S. B., & Ribeiro, S. L. S. (2011). *Guia prático de história oral: Para empresas, universidades, comunidades, famílias*. Contexto.
- Miguel, L. F. (2017). Resgatar a participação: Democracia participativa e representação política no debate contemporâneo. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 100, 83-118.
- Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (2004). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Vozes. <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/748>
- Moyles, J. R. (Org.). (2007). *A excelência do brincar*. Artmed.
- Mrech, L. M. (2010). Entre a psicologia e a educação. *Revista Educação - Henri Wallon* (pp. 32-43). Editora Segmento.
- Nagel, J. S. O., Ens, R. T., Siqueira, A. P. M., & Sandini, S. P. (2023). Teoria das representações sociais e a constituição identitária profissional de coordenadores pedagógicos: Interfaces e desafios. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20.
- Noddings, N. (2005). *Caring in education*. The Encyclopedia of Informal Education. www.infed.org/biblio/noddings_caring_in_education.htm
- Nóvoa, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4903160/mod_resource/content/4/N%C3%B3voa_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20trabalho%20pedag%C3%B3gico.pdf
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (A. Mosquera, Trad.). Paidós.

https://www.academia.edu/39034672/CREAR_CAPACIDADES_MARTHA_NUSSBAUM_Ca

p

Observatório Permanente da Justiça Portuguesa. (2020). *Relatório sobre os direitos das crianças em Portugal*. <https://www.opj.ics.ulisboa.pt/>

O'Connor, P., & Anderson, M. (2015). Research in a post-normal world. Em P. O'Connor & M. Anderson (Eds.), *Applied Theatre: Research. Radical Departures* (pp. 3-94). Bloomsbury. <https://public.imagingamerica.org/blog/article/research-in-a-post-normal-world/>

Oliveira, M. D. J., Demba, A. P. M. B., Emmendoerfer, M. L., & Godoi, C. K (2013). História Oral e o Método Biográfico: Congruências, Diferenças e Potencialidades de Utilização no Campo da Administração. Em *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília.

Oliveira, C. S. G. (2020). Para além do literal: A arte como ampliação do humano em Susanne Langer. *Philosophos*, 25(2), 13-60.

Oliveira, M. L. P. (2022). *Promoção de competências socioemocionais na vivência em grupo* [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/78619/1/Monica%20Licia%20Paiva%20Oliveira.pdf>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1972). *Aprender a ser: A educação do futuro: Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação*. Perspectiva. UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1996). *Learning: The treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2015). *Citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2016). *Equidade para as Crianças: Um Guia Prático para Medir e Monitorar*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383607>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). Lo no formal en la atención y educación de la primera infancia. Em *Cadernos UNESCO Brasil: série educação (Vol. 5)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376926>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2022). *Relatório de monitoramento global da educação 2021/2: Atores não estatais na educação: Quem escolhe? Quem perde?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383607>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2024). *Educação 2030 | #LeadingSDG4 | Education2030*. UNESCO. <https://www.unesco.org/sdg4education2030/pt>

Organização das Nações Unidas. (2004a). Resolução 59/113 da Assembleia Geral, Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos. ONU. <https://undocs.org/en/A/RES/59/113>

Organização das Nações Unidas. (2004b). *Resolução adotada pela Assembleia Geral sobre a Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos (2005-2014)*. ONU.

Organização das Nações Unidas. (2007). *Diretrizes sobre Justiça Amiga da Criança*. ONU.

Organização das Nações Unidas. (2024). *Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. ONU. <https://ods.pt/>

Pais, J. M. (2005). *Jovens e cidadania. Sociologia, Problemas e Práticas*, 49(49), 53-70.

https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/202/1/SOCIOLOGIA49_cap03.pdf

Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal.

Pateman, C. (2012). Participatory democracy revisited. *Perspectives on Politics*, 10(1), 7-19.

<https://omooc.nl/wp-content/uploads/2018/02/Carole-Pateman.-Participatory-Democracy.pdf>

Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento. (2018).

Educação para o desenvolvimento e a cidadania global.

https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2_conteudos_ficheiros/ficha_tematica_de_edc_g.pdf

Platão. (2001). *República* (M. H. R. Pereira, Trad., 9ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

Read, H. (2007). *Educação pela arte* (3ª ed.). Edições 70.

Recomendação (UE) 2021/1004. (2021). Criação de uma Garantia Europeia para a Infância. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 223, 14-23.

Reddy, N., & Ratna, K. (Eds.). (2002). *Journey in children's participation. Concerned for Working Children*.

https://www.youthpolicy.org/uploads/documents/2002_Childrens_Participation_Eng.pdf

Rede Europeia Anti-Pobreza. (2024). *Observatório de Luta Contra a Pobreza na Cidade de Lisboa: Campolide*. EAPN. <https://observatorio-lisboa.eapn.pt/freguesias/campolide/>

Rogers, C. (1971). *Liberdade para aprender*. Inter Livros.

https://www.academia.edu/96720334/LIBERDADE_PARA_APRENDER

Rousseau, J.-J. (1995). *Emílio ou da educação*. R. T. Bertrand Brasil.

Santos, A. S. (2008). *Mediações arteducacionais: Ensaios coligidos*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Santos, I. (2018). *Entrevista gravada em 2018 com a técnica do Universo D Isabel Santos sobre o EaB, Universo D e o projeto "Um direito a (des)envolver"* [Arquivo pessoal].
- Santos, M. (2001). Resenha sobre "Les Lycéens" de François Dubet, "À L'École" de François Dubet & Danilo Martuccelli y "L'Hypocrisie Scolaire Pour Un Collège Enfin Démocratique" de François Dubet & Marie Duru-Bellat. *Revista Portuguesa de Educação, 14(1)*, 319-329.
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37414116.pdf>
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). *Políticas públicas e participação infantil*.
<https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2012/12/sarmiento.pdf>
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: Abordagens participativas em projectos educativos. Em *T. Sarmiento (Org.), Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais (pp. 43-68)*. Porto Editora.
- Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Les Editions Nagel.
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016>.
- Schmidt, I. A. (2009). John Dewey e a educação para uma sociedade democrática. *Revista Contexto & Educação, 24(82)*, 135-154.
<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016>.
- Shier, H. (2006). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society, 15(2)*, 107-117. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/chi.617>
- Singer, P. (2004). *Um só mundo: A ética da globalização*. Martins Fontes.
- Stott, T., & Kester, G. H. (2018). Uma entrevista com Grant H. Kester. *Revista Poiésis, 15(23)*, 75-84.
<https://doi.org/10.22409/poiesis.1523.75-84>
- Távora, L. (2018). *Entrevista gravada em 2018 com a coordenadora do Universo D Luísa Távora sobre o Espaço e Eab, Universo D e o projeto "Um direito a (des)envolver"* [Arquivo pessoal].

- Távora, L. (2009). Espaço a brincar: Uma viagem pelos direitos da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, (88), 12.
- Teixeira, E. F. B. (1999). *A educação do Homem segundo Platão*. Paulus.
<https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2019/02/img026.pdf>
- Terra, M. G., Gonçalves, L. H. T., Kotzias, E., Santos, A., & Erdmann, A. L. (2009). Fenomenologia-hermenêutica de Paul Ricoeur como referencial metodológico numa pesquisa de ensino em enfermagem. *Acta Paulista de Enfermagem*, 22(1), 93-99.
- Thompson, P. (1998). *A voz do passado: História Oral* (2ª ed.). Paz e Terra.
- Tomás, C. (2007). *Direitos da Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças: Diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6269/2/Tese%20Doutoramento%20Catarina%20Tomás.pdf>
- Tomás, C. (2018). *Entrevista sobre o Projeto um Direito a (des)envolver* [Arquivo pessoal].
- Tomás, C. (2022). *Os desafios da participação das crianças na pesquisa e nas práticas* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=T7J7y3jMgs8>
- Tomás, C. (2023). *Semana do brincar 2023 - Catarina Tomás* [Vídeo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=X8qqkZ_6NQ0
- Tombolato, M. A., & Santos, M. A. (2020). Análise fenomenológica interpretativa (AFI): Fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 26(3), 293-304. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672020000300006
- Toledo, S. (2009). Diálogo tônico: A silenciosa comunicação mãe-bebê. *Cadernos de Psicanálise - CPRJ*, 31(22), 193-205. https://cprj.com.br/imagenscadernos/15.Dialogo_tonico.pdf

Trilla, J., & Ghanem, E. (2008). *Educação formal e não-formal*. Summus.

https://www.academia.edu/37546199/EDUCA%C3%87%C3%83O_FORMAL_E_N%C3%83O_FORMAL_Pontos_e_Contrapontos

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente (6ª ed.)*. Martins Fontes.

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.

<https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/WINNICOTT-O-Brincar-e-a-Realidade.pdf>