



# SINERGIAS

DIÁLOGOS EDUCATIVOS PARA  
A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Democracia(s): transformando paradigmas opressivos de poder através  
da Educação para o Desenvolvimento II

Setembro 2025 N.º 18

# FICHA TÉCNICA

## Nome da Revista

“Sinergias – diálogos educativos para a transformação social”.

## Propriedade

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS), no âmbito do projeto *Sinergias ED: potenciar a capacidade transformadora das relações e aprendizagens colaborativas entre agentes de ação e investigação em Educação para o Desenvolvimento*, cofinanciado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua e apoiado pela Reitoria da Universidade do Porto.

## Periodicidade

Semestral.

## Grafismo e Paginação

Megaklique e Cláudia Pereira.

## Edição

Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP) e Fundação Gonçalo da Silveira (FGS).

## Conselho Científico

Ana Ana Dubeux (Univ. Federal Rural de Pernambuco. BR); Antónia Barreto (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Inst. Politécnico de Leiria. PT); Carmen Rosa García Ruiz (Univ. de Málaga. ES); Dalila Pinto Coelho (Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Univ. do Porto. PT); Elina Lehtomäki (Univ. of Oulu. FI); Filipe Martins (Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano - Univ. Católica Portuguesa; Rede Inducar. PT); Frances Hunt (Development Education Research Centre - Univ. College London. UK); Karen Pashby (Education and Social Research Institute - Manchester Metropolitan Univ. UK); Karla Del Carpio (Univ. of Northern Colorado. USA); Liam Wegimont (Global Education Network Europe. IE); Maria Helena Salema (Inst. de Educação - Univ. Lisboa. PT); Miguel de Barros (Tiniguena - Esta terra é nossa; Centro de Estudos Sociais Amílcar Cabral. GW); José Nunes da Silva (Univ. Federal Rural de Pernambuco. BR); Oscar Jara (Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. CR); Tania Ramalho (SUNY Oswego. USA; Univ. of Oulu. FI).

## Conselho Editorial

Amanda Franco, Andreia Reis, Joana Costa, Sandra Fernandes, Sara Monteiro e Teresa Martins.

## Revisão por Pares

Amanda Franco (Centro de Estudos Africanos – Univ. Porto e Escola Superior de Educação - Inst. Politécnico de Viana do Castelo. PT); Ana Rita Fonseca (1,2,3 Macaquinho do Xinês. PT); Andreia Martins Torres (Departamento de Psicología Social y Antropología - Univ. de Salamanca. ESP); Cecília Fonseca (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral. PT); Hugo Monteiro (Escola Superior de Educação - Inst. Politécnico do Porto; Instituto de Filosofia da Univ. do Porto. PT); Joana P. Cruz (Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Univ. do Porto; Laboratório de Teatro e Política. PT); Manuel Arriaga (Fórum dos Cidadãos. PT); Márcia Cardoso (Escola Superior de Educação - Inst. Politécnico Porto. PT); Paulo F. Pinto (Associação de Professores para a Educação Intercultural. PT); Pedro D. Ferreira (Centro de Investigação e Intervenção Educativas - Univ. do Porto. PT); Sandra Oliveira (CE3C/FCiências; 4Change. PT) e Stéphane Laurent (Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral. PT).

## Traduções, revisão gráfica e de textos

Amanda Franco, Andreia Reis, Joana Costa, Sandra Fernandes, Sara Monteiro e Teresa Martins.

ISSN 2183-4687

**Revista com arbitragem científica:** os artigos são da responsabilidade de suas/seus Autoras/es.



# ÍNDICE

<b>Editorial</b> .....	5
<b>Caderno Temático</b>	
Desirée Seixas - <i>Podem as crianças contribuir para a qualidade da governação local?</i> .....	9
Mariana Rosa, Roberto Falanga & João Amorim - <i>Legislative Theatre in Practice: Insights from Estudantes por Empréstimo</i> .....	29
Manuel Gonçalves Barbosa - <i>Educação para a democracia em tempos de algocracia</i> .....	41
<b>Outros Artigos</b>	
Fátima Carneiro - <i>Educação para a cidadania global: contributos para um compromisso com o diálogo social</i> .....	55
<b>Práticas</b>	
Maria João Antunes, Isabel Timóteo, Hugo Monteiro, Cátia Rocha & Teresa Martins - <i>Associações populares e Democracia Participativa: Raízes e horizontes de um projeto em curso</i> .....	67
Alcides Barbosa - <i>Assembleias Cidadãs em Portugal: 2015-25</i> .....	81
Carlota Quintão, Joana Costa, Marta da Costa & Sara Borges - <i>À oliveira democrática, o vento leva a flor</i> .....	95
<b>Debate</b>	
Luísa Teotónio Pereira - <i>Sahara Ocidental: 50 anos de invisibilização, e agora?</i> .....	109
<b>Entrevista</b>	
Diálogo com <i>Lucília Salgado</i> .....	117
<b>Recensão Crítica</b>	
Andreia Reis & Sara Monteiro - <i>Referencial de Direitos Humanos: reflexões e perspetivas à luz da Democracia</i> .....	119

Amanda Franco & Mário Montez - <i>Foram para fora, construíram cá dentro. Recensão crítica do livro Exílios no Feminino: sete percursos de luta e de esperança</i> .....	125
Albertina Raposo & Filomena Ferreira - <i>Calming upset people with EAR</i> .....	131
<b>Publicações recentes</b>	
<i>Práticas promissoras em contexto: transferibilidades de esperança com jovens e profissionais da educação</i> .....	133
<i>Construtores de sustentabilidade</i> .....	135
<i>Gingar na Cidade. Bicicleta, participação e transformação do território</i> .....	137
<i>Programa LED on Values</i> .....	139
<i>Living Rivers – Trabalhando a Sustentabilidade Ambiental de Forma Lúdica</i> .....	143
<i>Olhar o Mundo: Uma viagem pela Cidadania Global</i> .....	145
<b>Resumos de Teses</b>	
<i>A importância da educação para o desenvolvimento e cidadania global no 1.º ciclo do ensino básico.</i> Sandra Canudo, Instituto Politécnico de Beja. ....	147
<i>Decrescimento, Democracia e Novos Territórios - Experimentações para um mundo em transição.</i> Guilherme Serodio, ISCTE.....	149
<b>Resumos</b> .....	151

A palavra *Democracia*, que sustenta os nossos discursos e os nossos horizontes coletivos, deriva do grego antigo, sendo constituída pelos vocábulos: *dēmos* (povo) e *krátos* (poder).

Estimado(a) leitor(a), por favor, resista ao impulso de avançar já para a próxima página, ao enveredarmos por clarificações etimológicas que, à primeira vista, poderão parecer longínquas do propósito que nos reúne nestes *Diálogos Educativos Para a Transformação social*.

Antes, pelo contrário, recuperar a origem de certos conceitos permite-nos aclarar os seus sentidos e significados primordiais, sobretudo tendo em vista que estes envolvem princípios e valores nos quais ancoramos as nossas visões e que norteiam as nossas ações. Ter-se-á deixado cativar, até ao momento, pelo fio destas reflexões, caro(a) leitor(a)?

Observemos: se o conceito de *dēmokratía* (democracia) significa, literalmente, o poder do povo ou da população, não podemos deixar de reconhecer, na sua estrutura morfológica, uma semelhança com outro termo, também oriundo da língua de Platão e Aristóteles. Referimo-nos a *aristokratía* (aristocracia), que implica “o poder dos melhores ou das elites”. Neste contexto, trata-se de um poder de uns sobre todos ou de poucos sobre muitos.

Séculos e séculos mais tarde, a democracia continua a ser palco de tensões entre essas forças dicotómicas e antagónicas de poder e de governança. Frequentemente, é proclamada como mote para inflamar dinâmicas e mecanismos antidemocráticos, discriminatórios e opressivos, que em tudo são a antítese do que uma vivência democrática, no seu verdadeiro âmago, deveria refletir.



Com estas inquietações, movemo-nos, inquestionavelmente, junto das fronteiras da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global, que se posiciona como um caminho para o fortalecimento dos princípios de cidadania democrática, de equidade, de justiça social e de direitos humanos.

Assumindo que a *Democracia*, para ser digna da sua própria raiz epistemológica, só poderá respirar e sobreviver através da sua contínua e ativa (re)discussão crítica e (re)inscrição nos tempos desafiantes que atravessamos, convidamo-lo(a) caríssimo(a) leitor(a), a envolver-se connosco, uma vez mais, na temática que estruturou o número anterior: ***Democracia(s): transformando paradigmas opressivos de poder através da educação para o desenvolvimento***. Se, é verdade que muito foi já abordado, não é menos evidente que persiste ainda tanto por partilhar, repensar e questionar e, acima de tudo, transformar.

É precisamente para continuarmos a transformar o mundo pela(s) democracia(s) que lhe trazemos o n.º 18 da revista *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*. Neste número, a secção **Caderno Temático** traz-nos três artigos.

Em “**Podem as crianças contribuir para a qualidade da governação local?**”, de Desirée Seixas, fala-se de participação infantil enquanto participação pública e contributo para a governança local, no âmbito de uma cada vez maior governança colaborativa. Identificam-se desafios e oportunidades para a participação de crianças e jovens, sugerindo-se práticas governativas mais inclusivas.

Já no artigo “**Legislative theatre in practice: Insights from Estudantes por Empréstimo**”, de Mariana Rosa, Roberto Falanga e João Amorim, discorre-se sobre a promoção da inclusão de grupos

sub-representados nos processos de participação cidadã, apontando as desigualdades estruturais e demais mecanismos que dificultam o acesso ao poder de fala de, nomeadamente, pessoas jovens. A partir do potencial do Teatro Legislativo e utilizando como exemplo a prática *Estudantes por Empréstimo*, partilham-se alternativas de participação cidadã.

Por fim, em “**Educação para a democracia em tempos de algocracia**”, Manuel Gonçalves Barbosa convida-nos a refletir sobre a governação baseada em algoritmos (designada de *algocracia*), equacionando riscos e oportunidades para os sistemas democráticos e para uma verdadeira algocracia cidadã, que esteja voltada para a Democracia e para o exercício da cidadania.

Na secção **Outros Artigos**, Fátima Carneiro traz-nos “**Educação para a cidadania global: Contributos para um compromisso com o diálogo social**”. Neste artigo, apresenta-se a importância de desenvolver, nas e nos jovens, competências de Educação para a Cidadania Global, para que possam exercer a sua cidadania local e globalmente. Aqui se enfatiza a relevância da interculturalidade, da diversidade linguística, da apreciação de diferentes culturas e da valorização da dignidade humana.

Segue-se a secção **Prática**, com três textos.

Em “**Associações populares e democracia participativa: Raízes e horizontes de um projeto em curso**”, da autoria de um coletivo que inclui Maria João Antunes, Isabel Timóteo, Hugo Monteiro, Cátia Rocha e Teresa Martins, encontram-se em destaque os movimentos associativos e a relevância do associativismo enquanto ação coletiva em prol da Democracia. Neste texto, apresenta-se o projeto “Construir a Democracia Participativa – Associações populares de Abril no Porto”, dedicado a recuperar a

história social sobre associações nascidas depois do 25 de Abril de 1974 e que se mantêm vivas.

Em “**Assembleias Cidadãs em Portugal: 2015-25**”, de Alcides Barbosa, aprofundam-se as assembleias cidadãs, que designam um modelo de democracia deliberativa em que se seleciona um grupo representativo da população para debater e formular recomendações sobre diversos temas de interesse público. Neste texto, analisam-se as assembleias cidadãs em Portugal, nos últimos 10 anos, nomeadamente, como despontam e crescem, quem as promove e potencia e, ainda, as oportunidades e os riscos que delas emergem.

Por fim, em “**À oliveira democrática, o vento leva a flor**”, de Carlota Quintão, Joana Costa, Marta da Costa e Sara Borges, apresenta-se a sistematização de aprendizagens do percurso coletivo da Comunidade Sinergias ED, no ano em que se assinalaram os 50 anos do 25 de Abril de 1974. Entre maio e novembro de 2024, a Comunidade viveu momentos de reflexão crítica sobre a democracia, compondo uma melodia própria, tecida por múltiplas vozes e arranjos. Este é um texto que convida à construção de uma democracia mais viva e partilhada.

Na secção **Debate**, Luísa Teotónio Pereira leva-nos a refletir sobre qual o papel da Educação para o Desenvolvimento, essa força motriz que *desoculta* sistemas e inspira a confiança para compreender e agir, a partir do caso do Sahara Ocidental. No texto “**Sahara Ocidental: 50 anos de invisibilização, e agora?**”, fala-se de colonização e descolonização, opressão e libertação, de injustiças estruturais e da reposição da justiça por ações individuais. Ao abrigo dos valores da Democracia, a autora leva-nos a “fazer do perto, longe” e a “fazer barulho”, para não calar e consentir.

Na secção **Entrevista**, pomonos à conversa com Lucília Salgado, Mário Montez e Mónica Lourenço. Neste diálogo entretido pelas teias da memória, resistência e educação, discute-se a construção de uma sociedade mais democrática a partir das experiências de uma vida dedicada à educação de adultos, à animação socioeducativa e ao compromisso com a transformação social.

Na secção **Recensão Crítica**, trazemos-lhe três propostas de leitura.

Em **Referencial de direitos humanos: Reflexões e perspetivas à luz da democracia**, o “Referencial de Direitos Humanos, Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário” é recenseado por Andreia Reis e Sara Monteiro. Publicado em março de 2024 (Ministério da Educação), este é um dos documentos estruturantes da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), sendo de grande relevância para quem quer educar(-se) e formar(-se) pessoa(s) cidadã(s).

Em **Foram para fora, construíram cá dentro**, faz-se a recensão crítica do livro “Exílios no feminino: Sete percursos de luta e de esperança”, pela mão de Amanda Franco e Mário Montez. Este livro, da autoria de um coletivo de mulheres (Amélia Resende, Beatriz Abrantes, Fernanda Oliveira Marques, Helena Cabeçadas, Helena Rato, Irene Flunser Pimentel, e Maria Emília Brederode Santos), partilha os percursos de libertação destas mulheres – e de um país – face a uma ditadura que teimou em acorrentar a liberdade de todo um povo, mas aqui com o foco na experiência de quem viveu o fascismo enquanto mulher.

A partir de *Calming upset people with EAR* (Bill Eddy, 2018), livro recenseado por Albertina Raposo e Filomena Ferreira, aprendemos como enfrentar situações conflituosas através da compreensão e da compaixão (Empatia), da escuta atenta e sem juízos (Atenção) e da demonstração de respeito (Respeito). Alinhado com os valores promovidos pela Educação para a Cidadania Global, sugere-se que é importante passar de uma lógica “tu versus eu” para uma visão de “nós contra um desafio comum”.

Na secção das **Publicações recentes**, partilhamos as seguintes seis: *Práticas promissoras em contexto: Transferibilidades de esperança com jovens e profissionais da educação* (2024); *Construtores de sustentabilidade* (2024); o livro *Gingar na cidade. Bicicleta, participação e transformação do território* (2024); o Programa LED on Values (entre 2009 e 2025); *Living rivers – Trabalhando a sustentabilidade ambiental de forma lúdica* (2025); e *Olhar o mundo: Uma viagem pela cidadania global* (2025).

Fechamos este n.º 18 da revista Sinergias com o **resumo de teses de doutoramento e de dissertações de mestrado** publicadas recentemente. São elas a dissertação de mestrado *A importância da educação para o desenvolvimento e cidadania global no 1.º ciclo do ensino básico*, de Sandra Canudo (2024, com orientação de Albertina Raposo), e a tese de doutoramento *Decrescimento, democracia e novos territórios – Experimentações para um mundo em transição*, de Guilherme Seródio (2025, com orientação de Rogério Roque Amaro e Giovanni Esposito).

Dado que partilham da mesma temática, renovamos os votos feitos no editorial do número anterior: boas leituras, em liberdade e na (re)descoberta da Democracia!

Pelo Conselho Editorial,

**Andreia Reis<sup>1</sup> e Amanda Franco<sup>2</sup>**

**Índice**

---

<sup>1</sup> Instituto de Educação, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) da Universidade de Lisboa.

<sup>2</sup> Gabinete de Estudos para a Educação e Desenvolvimento (GEED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP).



# CADERNO TEMÁTICO

## PODEM AS CRIANÇAS CONTRIBUIR PARA A QUALIDADE DA GOVERNAÇÃO LOCAL?

Desirée Seixas<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo investiga de que forma a participação das crianças pode contribuir para a qualidade da governação local, num contexto de crescente aposta na governança colaborativa. Apesar de amplamente reconhecida como um direito, a participação infantil permanece limitada e pouco efetiva nos processos decisórios locais. Através de uma revisão da literatura científica recente, orientada por critérios sistemáticos, identificam-se os principais desafios, oportunidades e mecanismos que moldam a participação de crianças e jovens, com destaque para iniciativas como os Conselhos de Infância/Juventude e as Cidades Amigas das Crianças (CFC).

Verificou-se que, embora a literatura explore a participação infantil sob múltiplas perspetivas, são escassas as análises que avaliam o seu impacto direto na qualidade da governação. Como contributo, o artigo destaca o Quadro Analítico de Cidades Focadas nas Crianças (CFCAF)\*, que propõe uma reformulação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) centrada nas crianças. O estudo visa aprofundar a reflexão sobre os contextos e as relações de poder entre crianças e decisores políticos, apontando caminhos para práticas governativas mais inclusivas e responsivas.

**Pontos-chave:** *Participação Infantil; Participação Pública; Governança Local; Políticas Públicas; Empoderamento; ODS.*

\* [Child-Focused Cities Analytical Framework | ICLD](#).

### I. Introdução

A humanidade tem atravessado, especialmente nas últimas décadas, rápidas transformações sociais e, embora não acompanhem a mesma velocidade, tais mudanças atingem e impactam os modelos de gestão e de elaboração de políticas públicas, com especial incidência na governação local (Berglund et al., 2022;

---

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro, DCSPT. Arquitecta e Urbanista (UFRJ, 2009). Mestre em Planeamento Regional e Urbano (UA, 2022). Doutoranda em Políticas Públicas (UA). Membro do GOVCOPP. Este estudo é apoiado pela FCT, no âmbito do concurso para bolsas de doutoramento em ambiente não académico, com o número 2024.04847.BDANA. <https://govcopp.ua.pt/user/992>.

Tavares et al., 2018). Tradicionalmente, em sociedades organizadas em torno de poderes nacionais, regionais e locais, o executivo municipal detinha, na maioria dos casos, quase que exclusivamente o poder de decisão sobre a definição de estratégias e políticas voltadas aos desafios de de natureza económica, social, cultural e ambiental (Tavares et al., 2018). Esse modelo de governo hierárquico evoluiu para um cenário cada vez mais complexo, onde uma infinidade de atores interage e nenhuma autoridade isoladamente consegue impor uma visão única de desenvolvimento ou atender plenamente às necessidades das populações locais (Newman et al., 2004). A estrutura de governação, agora colaborativa e em rede, torna-se a cada dia mais robusta e intrincada e suscita das autarquias um papel de articulador numa governação multinível de diferentes decisores e considerando a multiplicidade de atores, locais e descentralizados, com vias a otimizar os esforços na gestão do bem comum (Gomà, 2019; Stoker, 2002, in Dias, 2015; Bouckaert, 2023). Neste cenário, marcado por recursos frequentemente limitados, a governação local enfrenta exigências crescentes por soluções mais eficazes e inclusivas. A qualidade da governação local depende, cada vez mais, da capacidade de equilibrar governabilidade e representatividade, assente em regras claras, práticas de transparência e mecanismos de empoderamento. A participação ativa dos cidadãos, aliada à fiscalização, avaliação e acompanhamento das decisões por parte de órgãos competentes, contribui para reforçar a legitimidade e a eficácia da gestão pública (Tavares et al., 2018).

### 1.1 Participação cidadã e poder

Tavares et al. (2018) destacam a participação cidadã e a prestação de contas por parte dos representantes políticos como elementos essenciais para avaliar a qualidade da governação local. A participação permite decisões mais alinhadas com as necessidades reais da população, envolvendo atores internos e externos à administração e recorrendo a ferramentas inclusivas e inovadoras (Osborne, 2010). Já a prestação de contas traduz-se num conjunto de práticas institucionais que visam garantir a transparência, a responsabilização e o escrutínio público dos atos de governação local. Inclui alguns tipos de participação, bem como a divulgação clara das contas públicas — nomeadamente receitas, despesas, contratos e parcerias — e o controlo externo exercido por entidades fiscalizadoras, como os tribunais de contas. Estes mecanismos reforçam a confiança pública, promovem a responsabilização efetiva dos decisores políticos e contribuem para a melhoria da qualidade da ação governativa (Tavares et al.; 2018). A representatividade cidadã poderá assegurar que as vozes de grupos historicamente excluídos dos processos decisórios — como minorias étnicas, pessoas com necessidades especiais ou crianças, sejam ouvidas e respeitadas nos processos de formulação de políticas (Arnstein, 1969). Essa abordagem não apenas fortalece a legitimidade das decisões tomadas, mas também contribui para a construção de comunidades mais equitativas e democráticas. É, por isso, fundamental incentivar a inclusão ativa de todos os segmentos da sociedade, impedindo que os grupos “difíceis de alcançar” não sejam deixados à margem da discussão pública (Fung, 2004).

A participação tem origem no latim “*participatio*” (pars+in+actio), que significa “ter parte na ação”. Enquanto verbo, participar é um ato, que não é individual, mas coletivo. Enquanto construção social, assim como a infância ou as políticas públicas, a participação cidadã liga-se à busca por um ideal coletivo de melhores resultados para um determinado grupo (Bordenave, 1983). Assim, e como referem Ribeiro et al. (2019), “A

*participação consiste num processo de tomada de decisão, envolvendo diversos atores em diversas constelações de poder que procura equilibrar e corrigir uma redistribuição adequada do poder.”*

Da definição do que é participar e para melhor compreender o que pode ser a participação pública, seja no contexto do indivíduo, seja sobre a ação dos diversos atores organizados na sociedade civil ou institucionalizados, nesta rede intrincada da governança colaborativa, decorre a necessidade de analisar do que se trata este poder – uma palavra que sugere força, autoridade, soberania, imposição – mas também capacidade, possibilidade e influência. O poder é um elemento relacional, que depende de pelo menos duas partes - e que pode ser exercido, mais do que possuído; e que resulta de um conjunto de estratégias e normativas sociais. Na governança colaborativa, o ênfase na transparência, na comunicação e na cocriação de políticas públicas se alinha com essa visão foucaultiana, onde o envolvimento da sociedade civil é fundamental para o exercício do poder (Porto, 2014). A governação envolve uma dependência de poder nas relações entre as instituições envolvidas na ação coletiva, onde o poder não é um recurso fixo, mas é construído e negociado através das interações entre as instituições. Em síntese, existe uma visão complexa das relações de poder na governação, onde o poder é distribuído, interdependente, dinâmico, processual e limitado (Stoker, 2018).

Este quadro pode ser um ponto de partida interessante para analisar as relações de poder sob a ótica da inclusão dos grupos minoritários ou pouco representados na sociedade (como as crianças e jovens). A inclusão das minorias não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma condição essencial para a eficácia e legitimidade da governança em rede. Ao dar voz e poder às minorias, é possível construir políticas mais abrangentes, decisões mais responsáveis e uma sociedade mais justa e equitativa.

## **1.2 A participação das crianças: um objetivo estratégico**

Envolver as crianças na conceção das políticas públicas representa uma decisão ética, legal e política que se fundamenta na compreensão da infância como uma etapa da vida dotada de dignidade própria e não apenas como um momento transitório rumo à idade adulta. Esta perspetiva sustenta-se no reconhecimento das crianças como sujeitos de plenos direitos, conforme estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que no seu artigo 12.º consagra o direito da criança a exprimir livremente a sua opinião em todos os assuntos que lhe digam respeito, em função da sua idade e maturidade (UNICEF, 1989).

Ao longo das últimas décadas, a concepção da infância tem vindo gradualmente a transformar-se de uma visão centrada na proteção e dependência para uma compreensão da infância enquanto condição social e cultural autónoma, que exige escuta ativa e participação efetiva. Esta mudança está em consonância com a abordagem da Sociologia da Infância, que confere centralidade à agência das crianças e à sua capacidade de intervenção no mundo social (Sarmiento, 2012). Segundo esta abordagem, as crianças são portadoras de experiências, saberes e contributos próprios, únicos e importantes para os processos sociais e políticos.

Nesse contexto, a "Estratégia da UE para os Direitos da Criança para 2022-2027" (Comissão Europeia, 2021) destaca a participação das crianças como um objetivo estratégico na agenda política europeia. O documento sublinha a necessidade de fortalecer as dinâmicas entre as autoridades políticas e as crianças.

Essa abordagem visa não apenas proteger os direitos das crianças, mas também garantir sua inclusão ativa nos processos de tomada de decisão, tanto em âmbito local quanto em escalas nacionais e europeias.

Mas, apesar dos avanços, a participação infantil continua, em muitos casos, a ser “mais um discurso idealizado do que uma convicção genuína” (Càmara et al., 2023). A cultura da infantilização que, por um lado refere que as crianças precisam de proteção devido à sua imaturidade biológica, por outro identifica-as principalmente como futuros cidadãos e não como agentes atuais de mudança, acaba por estabelecer um quadro que continua a afetar a forma como a sociedade as vê nos dias de hoje, perspetivando um papel limitado das crianças enquanto participantes ativos nas discussões sociais (Rosemberg & Mariano, 2010; Koops, 2011). Para incluir ativamente este grupo nos processos de tomada de decisão, é necessário que a criança seja vista como ator social e ser humano do presente, dotada de experiência única para estar ativamente envolvida nos processos de socialização, participação e produção cultural, com outras crianças e adultos (Brostolin, 2021).

A imagem coletiva de dependência ou incapacidade das crianças para tomar decisões ou, ainda, a visão da sua apetência enquanto cidadãos apenas no futuro impõe diversas barreiras para a participação cidadã ativa de crianças sobre políticas públicas que lhes dizem respeito. Na prática, é identificada como tokenista, exclui grupos mais vulneráveis e a evidência do seu impacto é frequentemente limitada (UNICEF, 2022). Será então possível avaliar de que forma a participação destas pode contribuir para a qualidade da governação local? E em que contextos e de que forma se estabelecem as relações de poder entre crianças e adultos tomadores de decisão em políticas públicas? Tal análise parece ser essencial para compreender se a reversão do atual modelo “adultocêntrico” pode efetivamente enriquecer as práticas de gestão pública e contribuir para comunidades mais inclusivas e democráticas, como preconiza a Estratégia da UE, ou se trata-se de uma estratégia decorativa, dos processos participativos, como identificado por Hart (1992).

Com o objetivo de explorar estas questões fundamentadas no enquadramento teórico, optou-se por efetuar uma análise da literatura científica recente, que contribuiu para identificar desafios e oportunidades para a participação, bem como realçou como importantes alguns mecanismos específicos, tais como a Iniciativa Cidades amigas das Crianças (Child-Friendly Cities - CFC) e os Conselhos de Infância /Jovens.

## 2. Metodologia da revisão de literatura

Encontra-se em curso uma revisão da literatura, orientada pelas recomendações do protocolo PRISMA para revisões sistemáticas. O protocolo foi carregado na plataforma [osf.io](https://osf.io) em 13 de dezembro de 2024. A pesquisa foi realizada nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science (WOS)*, utilizando os descritores: “*child*” AND “*participation*” AND “*local govern*”, selecionados por representarem, de modo amplo, o objeto central da investigação — a participação de crianças na governação local.

O total inicial resultou em 490 publicações, das quais 274 provenientes da *Scopus* e 216 da *WOS*. Após a remoção de duplicados com o apoio do software Mendeley, restaram 373 documentos. Seguiu-se uma triagem por leitura dos títulos (excluindo-se 199) e, posteriormente, dos resumos (excluindo-se mais 109). Foram ainda eliminados capítulos de livros, artigos de conferências e publicações sem acesso ao texto integral. Deste processo resultaram 54 artigos científicos publicados em revistas com acesso aberto. Para esta primeira fase

do trabalho, consideraram-se apenas os artigos publicados nos últimos cinco anos, de modo a garantir atualidade e relevância, o que reduziu o corpus de análise para 20 documentos. Procurou-se assegurar um processo metodológico rigoroso, transparente e coerente, com critérios de seleção claramente definidos e aplicados de modo consistente, garantindo que a análise resultante pudesse ser replicável e fundamentada, independentemente do número final de artigos incluídos.

**PRISMA 2020 Fluxograma para novas revisões sistemáticas que incluam buscas em bases de dados, protocolos e outras fontes**

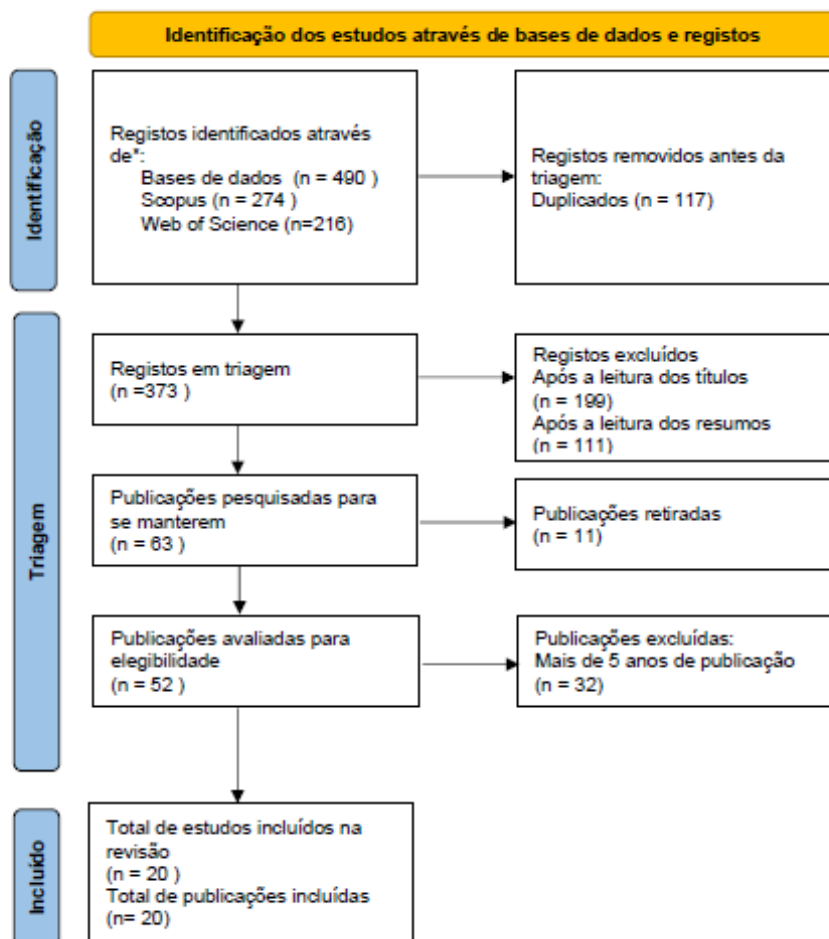


Figura 1 - Seleção dos estudos segundo o protocolo PRISMA<sup>2</sup>.

Dos 20 resultados encontrados, 17 apresentaram estudos de caso primários ou pesquisas que coletam novos dados sobre um local ou grupo específico. Apesar de haver alguma representatividade dos demais continentes, 10 artigos abordam estudos de caso em países europeus, com maior representatividade de estudos em cidades da Espanha (4 artigos) e sem resultados encontrados para Portugal. Além da Europa, os estudos de caso primários também incluem representatividade da América do Norte (EUA), América do Sul (Argentina), África (Zimbábue), Ásia (Malásia e Índia) e Oriente Médio (Curdistão/Iraque). Os outros 3 artigos são revisões de literatura (Jansson et al., 2022), propostas metodológicas ou desenvolvimento de frameworks que analisam outros estudos ou propõem abordagens (Cairns et al., 2024; Catalán, 2024). Nestes, embora a

<sup>2</sup> <https://www.prisma-statement.org/>.

predominância de estudos também seja na Europa, nota-se um aumento dos estudos de comunidades em países da Oceania e da Ásia na última década (Jansson et al., 2022) e há poucos estudos em países sul-americanos na amostra analisada, embora seja observado por Catalán (2024) um desenvolvimento importante da participação infantil no planeamento territorial nos contextos europeu e latino-americano, mas ainda incipiente no contexto chileno. Já a proposta apresentada por Cairns et al. (2024), inclui discussões e evidências empíricas de académicos do Brasil, Reino Unido, Austrália, África do Sul e Áustria, demonstrando uma base conceitual com perspectivas globais.

Importa assinalar algumas limitações metodológicas. Apesar de seguir as etapas fundamentais de uma revisão sistemática, optou-se por não classificar formalmente esta análise com esse rótulo, visto que o processo foi conduzido por uma única investigadora. Reconhece-se, assim, a possibilidade de viés na seleção e interpretação dos dados, particularmente na escolha das palavras-chave, na triagem de documentos e nas decisões de inclusão. O filtro temático e linguístico (publicações em inglês e português) poderá ter excluído estudos relevantes produzidos noutras línguas e regiões. Além disso, a forte predominância de estudos europeus pode dever-se não apenas ao cenário investigado, mas também às limitações dos descritores utilizados, ou ainda à maior produção científica da Europa nesta temática em comparação com outros continentes.

Após a identificação dos estudos, procedeu-se a uma leitura e análise indutiva, da qual resultou a identificação de fatores facilitadores (ou oportunidades) e de barreiras (ou desafios) à participação, bem como dos mecanismos mais frequentemente referidos de envolvimento de crianças e jovens.

No decurso desta análise, identificou-se a necessidade de aprofundar o estudo por meio de uma abordagem dedutiva, orientada por três categorias analíticas: o impacto da participação, a influência na tomada de decisão e as estratégias mobilizadas para promover o envolvimento infantil. Esta segunda etapa encontra-se atualmente em desenvolvimento. Assim, o presente artigo focaliza-se na apresentação dos resultados preliminares da revisão da literatura, com destaque para os principais desafios e oportunidades identificados, bem como os mecanismos de promoção da participação, considerando-se que o material analisado constitui um contributo suficientemente significativo para enriquecer a reflexão sobre a participação de crianças na governação local. Durante esta revisão, destacou-se, pela sua relevância e originalidade, uma proposta emergente identificada num dos artigos selecionados: o Quadro Analítico de Cidades Focadas nas Crianças (CFCAF) (Cairns et al., 2024). Esta proposta sugere uma evolução conceptual do modelo de Cidades Amigas da Criança (CFC), com base numa leitura crítica dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), reposicionando a criança não apenas como beneficiária, mas como elemento central e ativo na construção das cidades. Dada a sua pertinência para o debate em causa, optou-se por dar-lhe especial destaque na análise que se segue.

### **3. Resultados preliminares da revisão de literatura**

Os 20 documentos analisados discutem a importância da participação de crianças e jovens na tomada de decisões locais, em áreas como políticas sociais, planeamento territorial, regeneração urbana, habitação, saúde e violência de género. As pesquisas abordam a participação infantil sob diversas perspectivas, mas

nenhuma delas se propõe a mensurar de maneira direta o impacto da participação infantil na qualidade da governança local.

Esta ausência pode ser um reflexo complexo de múltiplos fatores interligados, sendo a insuficiência de compromisso e vontade política por parte dos adultos e instituições o mais proeminente (Cámara et al., 2023; Powell, 2024). Além disso, desafios metodológicos inerentes à mensuração da "qualidade da governança" contribuem para essa lacuna (Munyede et al., 2021; Powell, 2024). A "qualidade da governança" é um conceito complexo e multifacetado, e embora existam métodos qualitativos para entender as perspectivas das crianças, em sua maioria visam compreender experiências e pontos de vista, não quantificar diretamente o impacto na gestão ou resultados governamentais (David & Buchanan, 2020; Kudrnáč et al., 2023; Cairns et al., 2024).

Os estudos amplamente destacam o recurso a estruturas como Conselhos Municipais de Infância ou de Juventude enquanto ferramentas de envolvimento desses grupos na tomada de decisões. Da mesma forma, há análise sobre o engajamento de crianças e jovens nos Orçamentos Participativos (OPs) em dois artigos da amostra analisada (Cámara et al., 2023; Lehtonen & Radzik-Maruszak, 2024). Cinco artigos referem diretamente a Iniciativa Cidades Amigas das Crianças, ou Child-Friendly Cities (CFC), e valorizam este programa da UNICEF como um dos principais incentivadores da participação ativa de crianças e jovens.

Cumprido ressaltar que todos os estudos parecem ter em comum a definição de participação de crianças preconizada na A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (United Nations, 1989), que estipula que as crianças (sujeitos de até 18 anos de idade) têm o direito de que as suas vozes sejam ouvidas em todas as decisões que as afetem e de terem as suas opiniões tidas em conta pelos decisores políticos. Nesse sentido, as esferas política e comunitária são reconhecidas como espaços genuínos de participação infantil.

Embora o principal assunto seja a participação das crianças, os estudos revelam que nem todos os artigos demonstram casos práticos em que a participação destas ocorreu de modo efetivo e consequente (Cairns et al., 2024), mas analisam fatores positivos, que facilitam a participação de crianças e outros fatores negativos, que impõem desafios ao processo - ressaltando que a investigação sobre estes aspetos ainda é escassa (Cámara et al., 2023). Outros estudos tentam explorar o papel dos governos locais na promoção da participação de crianças e jovens e identificar semelhanças entre cidades distintas que tentam aplicar um mesmo mecanismo participativo (Roffman et al., 2024).

A seguir serão apresentadas algumas oportunidades e desafios para a participação das crianças e jovens nos processos de políticas públicas locais, identificadas na literatura revista.

### **3.1 Oportunidades**

A participação de crianças e jovens na tomada de decisão sobre questões que os afetam depende de uma série de facilitadores que promovem tanto a inclusão quanto a efetividade desse envolvimento. Primeiramente, a existência de estruturas e órgãos específicos, como conselhos de jovens, tem um papel de grande relevância (Cairns et al., 2024; Catalán, 2024; Powell, 2024; Roffman et al., 2024; Alias, 2023; Cámara et al., 2023, Harada, 2023; Munyede et al., 2021) pois geralmente são órgãos que requerem algum grau de aprovação

legal para existirem e de certa forma consolidam a noção de que se dá atenção a este grupo enquanto atores relevantes. Esses conselhos, no entanto, devem estar integrados a todos os aspectos da gestão da cidade, em vez de serem restritos a temas ou departamentos específicos. Além disso, a aplicação de estratégias estruturadas, como votações, diálogos, assembleias e processos participativos, proporciona meios concretos de engajamento, garantindo que as opiniões dos jovens sejam incorporadas ao desenvolvimento de projetos em andamento (Munyede et al., 2021; Càmara et al., 2023; Powell, 2024).

Outro fator relevante é o compromisso político e a mudança de cultura organizacional, que sustentam a participação ao longo do tempo (Càmara et al., 2023; Powell, 2024). A liderança política desempenha um papel central ao demonstrar respeito pelos contributos fornecidos por crianças e jovens, validando suas contribuições em qualquer decisão que os afete. Isso requer não apenas a inclusão formal, mas também o reconhecimento inequívoco do valor desses contributos, promovendo uma abordagem mais inclusiva na formulação de políticas públicas, como por exemplo na Polónia, onde uma lei nacional aboliu o limite de idade para os participantes em consultas públicas, uma decisão política e legal explícita que permitiu às crianças e jovens o direito de participar em igualdade de condições com os adultos (Powell, 2024).

As escolas emergem como atores fundamentais nesse processo, superando até mesmo o papel de famílias ou associações (Powell, 2024). Ao envolver jovens em fóruns escolares, é possível fomentar seu interesse por questões políticas e sociais, preparando-os para uma participação mais ampla na sociedade (Kudrnáč et al., 2023; Lehtonen & Radzik-Maruszak, 2024; Mohammed & Al-Doski, 2020).

Por fim, ambientes seguros e não discriminatórios são indispensáveis para que a participação seja significativa (Jansson et al., 2022; Powell, 2024). Espaços onde as crianças e jovens se sintam respeitados, compreendidos e apoiados encorajam seu envolvimento ativo. A presença de adultos capazes de ouvir, compreender e promover o diálogo inclusivo cria condições para que os jovens expressem suas opiniões de forma plena, sem medo de represálias ou exclusão. No caso da iniciativa da Child in Need Institute, na Índia, a presença de adultos facilitadores foi crucial para que crianças e jovens em situação de rua pudessem expressar suas opiniões plenamente. Bhattacharyya e Chakraborty (2024) relatam que a iniciativa criou ambientes seguros e apropriados e forneceu treinamento e apoio aos jovens para que pudessem dialogar efetivamente com as autoridades, superando o medo de repressão. Esses fatores, quando combinados, formam a base para a construção de uma cultura participativa que valoriza e respeita a contribuição das gerações mais novas.

### 3.2 Desafios

Embora a participação das crianças seja amplamente reconhecida como um direito fundamental, conforme estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), persistem diversas barreiras que dificultam sua implementação prática (Cairns et al., 2024). A rigidez e ineficácia das estruturas de participação são frequentemente destacadas (Cairns et al., 2024; Powell, 2024), com entraves que incluem a falta de tempo devido às demandas escolares e extracurriculares, metodologias desatualizadas e a resistência dos adultos em adaptar atividades às necessidades das crianças (Powell, 2024). Além disso, fatores como a brevidade das reuniões, o número limitado de vagas em conselhos, a descontinuidade de projetos e a falta de

representatividade tornam o acesso desigual, deixando de contemplar a diversidade necessária para uma participação significativa (Munyede et al., 2021).

A percepção social das crianças como passivas e dependentes é outra barreira significativa (Càmara et al., 2023). Essa visão, profundamente enraizada em normas socioculturais e desigualdades históricas, frequentemente retrata crianças como desprovidas de agência e voz (Bolotta, 2020). Essa perspectiva adultocêntrica subestima sua capacidade de contribuir para a tomada de decisões, reforçando a exclusão das crianças de espaços políticos e sociais (Cairns et al., 2024). Em paralelo, o compromisso limitado de políticos e outros atores institucionais em responder concretamente às propostas das crianças reforça a percepção de que os conselhos e fóruns podem ter um papel meramente consultivo, comprometendo a eficácia dessas iniciativas (Harada, 2023; Munyede et al., 2021).

A falta de recursos financeiros e organizacionais emerge como uma barreira estrutural. A ausência de financiamento consistente, capacitação insuficiente de gestores públicos e a escassez de campanhas de comunicação dificultam tanto a visibilidade quanto a execução de iniciativas participativas (Cairns et al., 2024; Powell, 2024). Essa lacuna é agravada por disparidades socioeconômicas, práticas culturais e desigualdades no acesso a recursos educacionais e recreativos, o que restringe ainda mais as oportunidades de participação para crianças de diferentes contextos (Powell, 2024). A percepção de envolvimento limitado das crianças como agentes de mudança nas metas globais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), exemplifica como sua participação ainda é subestimada no cenário global, demandando esforços para integrar e reconhecer plenamente suas contribuições presentes e futuras (Montrosse-Moorhead et al., 2019; Cairns et al., 2024).

As crianças, especialmente em ambientes de alto risco, enfrentam impactos desproporcionais de ameaças climáticas, como secas e desastres naturais, resultando em sérias consequências para sua saúde e bem-estar (Helldén et al., 2021). Suas experiências destacam a necessidade de incluí-las nas discussões sobre mudanças climáticas e políticas ambientais. (Cairns et al., 2024).

### **3.3 Mecanismos de participação**

Para que as crianças expressem suas opiniões e participem de discussões de maneira significativa, dependem dos mecanismos e oportunidades criadas pelos adultos para facilitar sua inclusão (Cilliers & Gibbens, 2023). A governança local desempenha um papel crucial nesse processo, mediando o envolvimento infantil na configuração de seus ambientes urbanos (Cairns et al., 2024), pois é caracterizada por estruturas que permitem a participação de diversos atores na gestão de políticas públicas. Sua abordagem de baixo para cima pode ser ideal para promover essa participação. Além disso, os governos locais estão estrategicamente posicionados como o nível de governança mais próximo da vida cotidiana das crianças, tornando-se um canal vital para integrar suas contribuições na vida urbana (Chawla, 2001; Powell, 2024).

Dentre os mecanismos mais citados para promover a participação a nível local, estão a Iniciativa Cidades Amigas das Crianças da UNICEF e os Conselhos de Infância ou de Jovens. Também são citados os Orçamentos Participativos, mais enquanto ferramentas de promoção da cidadania e de intervenção pontual na tomada de decisão. Para esta análise optou-se por não abordar os OPs.

### 3.3.1 As Cidades Amigas das Crianças

As Cidades Amigas das Crianças são um movimento global que visa garantir que as cidades sejam espaços seguros, saudáveis e inclusivos para crianças e jovens, reconhecendo e promovendo os seus direitos (Puig, 2023). A base para a conceituação de Cidades Amigas das Crianças são os direitos da criança, estabelecidos na CDC (1989). A UNICEF encabeça esta Iniciativa, dando diretrizes e galardoando Municípios com o título “Child-Friendly City”, se este cumprir com os requisitos definidos num plano aprovado e monitorizado pela UNICEF, que estimula a criação de estruturas de participação estáveis e duradouras, que possibilitem a participação contínua e não apenas eventos pontuais. A cada 5 anos o processo deve ser atualizado (Powell, 2024; UNICEF, 2018; Catalán, 2024). Este conceito desafia a perspetiva convencional das crianças como meras espectadoras nos ambientes e comunidades em que vivem, colocando-as como contribuintes-chave cujos requisitos e pontos de vista são essenciais para moldar os territórios (Cámara et al., 2023).

O crescente interesse em como os tomadores de decisão e planeadores municipais podem atender às necessidades das crianças elevou a atenção ao conceito de Cidade Amiga da Criança, que requer a transformação dos processos do governo local para incluir as necessidades e interesses das crianças e dos jovens (Powell, 2024).

### 3.3.2 Os Conselhos

Os Conselhos de Infância e de Jovens são mecanismos de participação que proporcionam às crianças e jovens a oportunidade de expressarem suas opiniões, participarem de processos de tomada de decisão e influenciarem políticas públicas que afetam suas vidas. A implementação desses conselhos visa promover o protagonismo infantojuvenil e é objeto de diversas análises na literatura sobre participação cidadã, que mencionam que a implementação de Conselhos de Infância e de Jovens é um passo importante para garantir que suas vozes sejam ouvidas e que seus direitos sejam respeitados (Cámara et al., 2023; Kudrnáč et al., 2022; Harada, 2023; Alias, 2023), Catalán, 2024). No entanto, é fundamental que esses conselhos sejam estruturados de forma a garantir a participação significativa, a inclusão e o empoderamento de todos os participantes.

Os conselhos proporcionam um espaço formal para que crianças e jovens sejam ouvidos, aprendam sobre seus direitos e desenvolvam habilidades de liderança e participação cívica. A participação nos conselhos permite que crianças e jovens contribuam com suas perspetivas e ideias para a formulação de políticas públicas mais adequadas às suas necessidades. O estabelecimento de conselhos é um elemento essencial para a construção de Cidades Amigas da Criança, promovendo a inclusão e a participação de crianças e jovens na vida da cidade. Na cidade de Lleida, por exemplo, a experiência com o conselho infantil levou ao aprendizado de que "o conselho se pode manifestar sobre qualquer tema". Isso indica que a participação infantil, nesse contexto, ampliou os temas e a influência do conselho nas decisões locais (Puig, 2023).

Por outro lado, as barreiras identificadas na literatura podem impactar diretamente os Conselhos. A falta de apoio político e de recursos financeiros pode comprometer a efetividade destes e, em alguns casos, a participação de crianças e jovens em conselhos pode se tornar simbólica, sem que suas opiniões sejam realmente consideradas. Também é desafiador garantir a representatividade, incluindo crianças e jovens de

diferentes origens socioeconômicas e étnicas, bem como aqueles com deficiência, incapacidade ou necessidades específicas.

A implementação de Conselhos de Infância e de Jovens requer um compromisso real por parte dos governos locais e da sociedade em geral para garantir que esses espaços de participação sejam efetivos e contribuam para a construção de cidades mais justas, democráticas e amigas das crianças.

Alguns dos modelos citados na literatura são os Conselhos Locais de Crianças e Jovens, que são órgãos consultivos e deliberativos que permitem a participação de jovens na formulação de políticas públicas em áreas como infância, habitação e gênero (Rofman et al., 2024). Nestes conselhos, os participantes têm a missão de efetuar diagnósticos sobre a situação da infância e adolescência, identificar serviços e prestações locais, e a partir disso, elaborar planos de ação que contribuam para a proteção integral dos direitos da infância. Além disso, participam das etapas de diagnóstico, planejamento, monitorização e acompanhamento das políticas dirigidas a este setor. Também são mencionados os Conselhos Juniores, no modelo de instituições que simulam o funcionamento de governos locais, oferecendo aos jovens a oportunidade de vivenciar o processo de tomada de decisões (Munyede et al., 2021); Fóruns Escolares, como espaços de debate e diálogo sobre temas relevantes para a comunidade local, promovendo o desenvolvimento da consciência política nos jovens. Esses últimos, embora discutam problemas e ações para melhoria da cidade e escola, possuem um maior ênfase no aprendizado e desenvolvimento de capacidades nos participantes do que um envolvimento mais intrínseco e substancial na política pública.

### 3.4 Child-focused cities - uma aproximação aos ODS

A Agenda 2030 e os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacam a importância da governança local na promoção do desenvolvimento sustentável (Cairns et al., 2024). Embora sejam aspirações por um mundo sustentável, não são vinculativas aos direitos humanos (ICLD, 2024), mas dependem de uma estrutura que respeite os direitos humanos para a sua implementação. A UNICEF (2023) enfatizou recentemente a necessidade de priorizar as crianças nos esforços de desenvolvimento sustentável, descrevendo essa abordagem como um “imperativo dos direitos humanos” (Cairns et al., 2024). Essa visão reconhece os ODS não como alvos isolados, mas como uma rede de objetivos interconectados e interdependentes, que guiam cidades e regiões em direção a soluções inovadoras, políticas e iniciativas locais. Contudo, apesar do compromisso global com os ODS e o princípio de “não deixar ninguém para trás”, as crianças frequentemente permanecem marginalizadas nas discussões sobre desenvolvimento e nos processos de governança local, o que leva a uma atenção limitada a elas no arcabouço dos ODS.

Nesse sentido, a rede ICLD<sup>3</sup> (Swedish International Centre for Local Democracy) tem conduzido um projeto que visa definir um Quadro Analítico para Cidades Focadas nas Crianças (Child-Focused Cities Analytical Framework, ou CFCAF), que tem por objetivo evoluir o conceito das Cidades Amigas das Crianças (CFC), considerado insuficiente para impedir a invisibilidade das crianças na implementação dos ODS, para um

---

<sup>3</sup> Recomenda-se que se conheça mais sobre a iniciativa Child-focused Cities (CFC) através do enlace: <https://icld.se/en/researchproject/lets-get-together-and-make-change-towards-the-child-focused-cities-analytical-framework/>.

modelo onde os ODS são revistos de modo a colocar a criança no centro, ou seja, focados na criança, para garantir que os direitos e as necessidades das crianças sejam priorizados nessas metas globais.

Este projeto apresenta a criação de uma Estrutura Analítica de Cidades Focadas na Criança (CFCAF). Os autores argumentam que as estruturas existentes de "cidades amigas da criança" não são suficientes para garantir os direitos e necessidades das crianças no planejamento urbano. O CFCAF visa colmatar esta lacuna, promovendo a participação ativa das crianças no desenvolvimento urbano alinhado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Um objetivo central para o CFCAF é reinterpretar os ODS através das perspectivas das crianças, desafiando as interpretações adultocêntricas e buscando uma compreensão contextualizada da participação infantil na governança local (Cairns et al., 2024). Considerando que os quadros de governança local existentes frequentemente não conseguem capturar ou valorizar plenamente as contribuições potenciais das crianças, o modelo aborda essa incongruência potencial entre a terminologia formal, global e acadêmica dos ODS e o contexto vivido pelas crianças, através da tradução dos ODS para formatos acessíveis e relevantes para a realidade infantil, priorizando a compreensão de seus significados e percepções e capturando, através das experiências e da "linguagem" das crianças em contextos locais, as nuances socioculturais e intergeracionais da comunidade.

O estudo teve início em 2022, reunindo acadêmicos e profissionais internacionais para avaliar criticamente o conceito de "cidade amiga da criança". A partir de uma abordagem interdisciplinar, procurou avançar a noção de simplesmente ser "amigável" para um compromisso mais profundo com a amplificação das vozes das crianças nas esferas social, física e relacional. Com o apoio de 6 cidades-piloto, desenvolveu-se um kit de ferramentas que permite reformular os atuais ODS a partir das perspectivas das crianças em seus respectivos ambientes da vida cotidiana. Esse kit é disponibilizado na plataforma e-learning do projeto, junto com um curso que ensina o conceito de Localização dos ODS (SDG Localisation<sup>4</sup>), que é o processo de adaptação da estrutura global dos ODS ao contexto local.

Como recomendação, sugerem que o CFCAF seja adotado globalmente como uma ferramenta para orientar as autoridades locais, municípios e decisores políticos na integração das perspectivas das crianças no planejamento urbano (ICLD, 2024). Colocar as crianças no centro da tomada de decisão poderá garantir que as estratégias de desenvolvimento sejam verdadeiramente inclusivas, oferecendo ambientes seguros, acessíveis e sustentáveis para todos os membros da comunidade.

A integração das perspectivas das crianças no planejamento urbano e na formulação de políticas é essencial para a criação de cidades inclusivas e equitativas. Reconhecer as crianças como principais partes interessadas no desenvolvimento sustentável garante que as estratégias e soluções urbanas sejam projetadas com seus melhores interesses em mente (Cairns et al., 2024). O foco restrito nas crianças no centro dos ODS demanda uma maior ênfase na inclusão de suas perspectivas na governança local para fomentar comunidades sustentáveis (Malone, 2015; Cairns et al., 2024).

As principais conclusões do estudo do ICLD (2024) sublinham a necessidade de capacitar as crianças como agentes de transformação urbana; superar as barreiras ao planejamento inclusivo; promover a inovação

---

<sup>4</sup> [Localising the Sustainable Development Goals – ICLD](#).

centrada nelas por meio da colaboração; avançar no desenvolvimento urbano com foco nas crianças; reformular a governação local para amplificar suas vozes; reconhecer a participação como um processo contínuo e estabelecer cidades centradas nas crianças como um direito universal (ICLD, 2024). Um aspecto particularmente relevante identificado foi a importância de traduzir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para formatos mais acessíveis e amigáveis às crianças e jovens, com ênfase em questões que as afetam diretamente e atendam às suas necessidades locais.

#### 4. Discussão

Quando iniciada esta pesquisa, havia a expectativa de encontrar na literatura mais exemplos relevantes que aprofundassem a análise do impacto direto da participação das crianças na qualidade da governança local. Contudo, a maioria dos estudos identificados para a revisão de literatura se concentra em descrever e analisar os mecanismos de participação infantil, os fatores que a facilitam ou dificultam e as propostas para a sua implementação. A relação entre participação infantil e qualidade da governança local, embora frequentemente mencionada como um objetivo a ser alcançado, não é explorada em detalhes. Tendo conhecimento do contexto português, também era esperado encontrar exemplos nacionais, o que não confirmou-se ao direcionar a pesquisa para estudos que relacionassem a participação das crianças diretamente com a governação local.

Essa lacuna na literatura aponta para a necessidade de mais pesquisas que investiguem de modo sistemático e aprofundado os contributos das crianças e a qualidade da governação local, globalmente e especialmente em Portugal. Dado que uma das barreiras para a participação das crianças na tomada de decisão reside justamente na descrença de que seus contributos podem ser verdadeiramente úteis, a ponto de justificar a disponibilização de recursos em pessoas, mecanismos e estruturas para promover espaços de participação, futuras pesquisas poderiam explorar: i) como a participação infantil impacta os processos de tomada de decisão de base local (impacto); ii) como definir indicadores de qualidade da governança local baseados nos contributos da participação das crianças (influência); ou ainda iii) de que forma a participação infantil contribui para a responsividade dos governos locais (estratégia). Acredita-se que uma revisão de literatura sistemática poderá aprofundar uma análise dedutiva e categorizá-las segundo estes critérios.

Entretanto, são pesquisas que carecem de casos práticos. E por isso o quadro analítico para as Cidades Focadas nas Crianças (CFCAF) parece ser um caminho interessante para avançar. Mais pesquisas de campo que aprofundem esta visão dos ODS centrada nas crianças poderão auxiliar a desvendar mecanismos mais eficazes para a inclusão e influência efetiva do ponto de vista das crianças, superando o simbolismo, a instrumentalização e a visão adultocêntrica que frequentemente limitam a participação e contribuindo para uma melhor compreensão do papel da participação infantil na construção de territórios mais democráticos, participativos e eficazes.

## 5. Conclusão

Este trabalho procurou investigar a importância da participação das crianças na qualidade da governação local. Após uma contextualização sobre a qualidade da governação local e as relações de poder e participação cívica, procurou avançar na compreensão do papel das crianças e dos jovens num cenário de governança colaborativa de base local. Através da revisão de literatura, identificou barreiras, oportunidades e mecanismos que moldam essa interação. Verificou-se que embora a participação infantil seja amplamente reconhecida como um direito, sua implementação ainda enfrenta desafios significativos. Em contrapartida, iniciativas como os Conselhos de Infância/Jovens e a abordagem de Cidades Amigas das Crianças apresentam soluções promissoras para integrar as vozes das crianças nos processos de decisão. Esses mecanismos oferecem espaços estruturados que promovem a participação direta e o desenvolvimento da cidadania desde a primeira infância, permitindo que crianças e jovens identifiquem desafios e elaborem propostas que informam o planeamento e as políticas urbanas.

As fontes consultadas no âmbito da revisão de literatura, embora relevantes para a discussão sobre participação infantil, não se aprofundam na análise do impacto direto dessa participação na qualidade da governança local. A maioria dos estudos se concentra em descrever e analisar os mecanismos de participação infantil, os fatores que a facilitam ou dificultam, e as propostas para a sua implementação. A relação entre participação infantil e qualidade da governança local, embora frequentemente mencionada como um objetivo a ser alcançado, não é explorada em detalhes.

Destaca-se como iniciativa a replicar o projeto Child-Focused Cities (CFC), do ICLD, que desde 2022 tem tentado propor um novo quadro analítico baseado na reformulação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a partir da perspectiva das crianças. Dessa abordagem, sublinha-se a necessidade de traduzir os ODS para formatos acessíveis e centrados nas crianças, com vias a facilitar a inclusão das crianças nos esforços globais de governança local, garantindo que suas necessidades sejam priorizadas de modo inclusivo e eficaz.

A promoção de práticas governativas inclusivas requer maior investimento em capacitação e sensibilização de gestores públicos, bem como em recursos para sustentar esses processos em continuidade. Por isso, parece ser extremamente necessário que futuras pesquisas sejam direcionadas para avaliar o impacto direto da participação infantil na governança local, explorando casos práticos e avaliando como seus contributos podem enriquecer as estratégias políticas e democratizar os processos decisórios, reduzindo a descrença na capacidade das crianças enquanto agentes do presente, dotados de opinião única e relevante. Essas recomendações reforçam o potencial transformador da participação das crianças, demonstrando que sua inclusão efetiva não apenas melhora a qualidade da governação local, mas também contribui para o desenvolvimento de comunidades mais justas, equitativas e sustentáveis.

Acredita-se que uma revisão de literatura sistemática poderá aprofundar uma análise dedutiva e categorizá-las segundo os critérios de impacto, influência e estratégias. Espera-se com essa análise contribuir para iluminar a discussão sobre a efetividade da participação infantil e reduzir a descrença nas crianças enquanto cidadãos de plenos direitos e portadores de um ponto de vista único e indispensável na elaboração de políticas

públicas, em especial as de escala local. Por fim, sugere-se a replicação do modelo CFCAF (ICLD, 2024) em Portugal, com vistas a reinterpretar os ODS por meio das perspectivas das crianças, desafiando interpretações centradas em adultos e buscando uma compreensão específica do contexto da participação das crianças na governança local.

## Referências

- Alias, A., Mohamad Nasri, N., & Awang, M. M. (2023). A tracer study on child participation in child councillor programmes aimed towards development of the Child Friendly Cities Initiative. *Children*, 10(4), 732. <https://doi.org/10.3390/children10040732>.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Bhattacharyya, D., & Chakraborty, S. (2024). Building resilience of street-connected children during COVID-19: turning rights into practices through CINI method. *Frontiers in Public Health*, 12, Artigo 1353867. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1353867>.
- Berglund, O., Dunlop, C. A., Koebele, E. A., & Weible, C. M. (2022). Transformational change through public policy. *Policy & Politics*, 50(3), 302–322. <https://doi.org/10.1332/030557322X16546739608413>.
- Bordenave, J. E. D. (1983). *O que é participação?* Brasiliense.
- Bouckaert, G. (2023). Effective local governance. In E. Ongaro & A. Massey (Eds.), *Handbook on local and regional governance* (pp. 26–38). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800371200.00011>.
- Brostolin, M. R. (2021). Cidadania infantil: Questões contemporâneas e implicações para a participação da criança. *Eccos – Revista Científica*, (56), e13186. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13186>.
- Cairns, L. O., Fambasayi, R., Katsidzira, R. S., Milić, P., Cilliers, J., & Barros, P. (2024). Laying the foundations for a child-focused cities analytical framework: Reflections from an international, interdisciplinary collaboration. *Urban Planning*, 9, 8264. <https://doi.org/10.17645/up.8264>.
- Càmara, A. M. N., Pérez, C. R., Núñez, M. B., & Guindal, A. Q. (2023). Enablers, barriers and proposals for child participation in Spanish municipalities. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 75(2), 105–121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96430>.
- Catalán, M. C. (2024). Propuesta metodológica para analizar la participación de la niñez en la planificación territorial en la ciudad de Valparaíso, Chile. *Investigaciones Geográficas*, (115), e60904. <https://doi.org/10.14350/riq.60904>.
- Comissão Europeia. (2021). *Estratégia da UE sobre os direitos da criança* (COM(2021) 142 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX:52021DC0142>.
- David, N. P., & Buchanan, A. (2020). Planning Our Future: Institutionalizing Youth Participation in Local Government Planning Efforts. *Planning Theory & Practice*, 21(1), 9–38. <https://doi.org/10.1080/14649357.2019.1696981>.
- Dias, A. C. D. G. (2015). *Governança autárquica* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. <https://hdl.handle.net/10316/37163>.
- Durose, C., Perry, B., & Richardson, L. (2023). Policy making at the local level. In *Handbook on local and regional governance* (pp. 253–266). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800371200.00028>.
- Ersson, S., & Lane, J. E. (2002). *The new institutional politics: Outcomes and consequences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203020579>.
- Fung, A. (2004). *Empowered participation: Reinventing urban democracy*. Princeton University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt7rp4r>.
- Gomà, R. (2019). Empowering cities and citizens within emerging models of multilevel governance. *Ciência & Trópico* (03042685), 43. [https://doi.org/10.33148/CeTropico\\_v.43n.esp\(2019\)p.1-8](https://doi.org/10.33148/CeTropico_v.43n.esp(2019)p.1-8).
- Harada, A. (2023). How to involve a diverse group of young people in local government decision making: A case study of Danish youth councils. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(5), 820–836. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1976615>.

- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF Innocenti Research Centre.
- Helldén, D., Andersson, C., Nilsson, M., Ebi, K. L., Friberg, P., & Alfvén, T. (2021). Climate change and child health: A scoping review and an expanded conceptual framework. *The Lancet Planetary Health*, 5(3), e164–e175. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(20\)30274-6](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(20)30274-6).
- Jansson, M., Herbert, E., Zalar, A., & Johansson, M. (2022). Child-Friendly Environments—What, How and by Whom? *Sustainability*, 14(8), Artigo 4852. <https://doi.org/10.3390/su14084852>.
- ICLD. (2024). *Let's get together and make change: Towards a Child-Focused Cities Analytical Framework* (Working Paper No. 23). Swedish International Centre for Local Democracy. <https://icld.se/en/publications/lets-get-together-and-make-change-towards-a-child-focused-cities-analytical-framework/>.
- Koops, W. (2011). Childhood as a mirror of culture. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 11(2), 1–9. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2011.11.2.2.1161>.
- Kudrnáč, A., Vejchodská, E., & Slavíková, L. (2023). Effects of school forums on political development in early adolescence: A field experiment. *Local Government Studies*, 49(5), 932–952. <https://doi.org/10.1080/03003930.2022.2052855>.
- Lehtonen, P., & Radzik-Maruszak, K. (2024). Inclusion as ownership in participatory budgeting: Facilitators' interpretations of public engagement of children and youth. *Critical Policy Studies*, 18(1), 73–91. <https://doi.org/10.1080/19460171.2023.2192412>.
- Mohammed, J., & Al-Doski, D. (2020). Ideal city from the perspective of children through participatory planning—Duhok City in Kurdistan Region of Iraq. *Die Erde – Journal of the Geographical Society of Berlin*, 151(4), 195–206. <https://doi.org/10.12854/erde-2020-465>.
- Munyede, P., Mazambani, D., & Maja, J. (2021). Challenges for children's participation in local governance: A case study of Junior Councils in Zimbabwe. *Commonwealth Journal of Local Governance*, 24, 124–135. <https://doi.org/10.5130/cjlg.vi24.7734>.
- Newman, J., Barnes, M., Sullivan, H., & Knops, A. (2004). Public participation and collaborative governance. *Journal of Social Policy*, 33(2), 203–223. <https://doi.org/10.1017/S0047279403007499>.
- Oppenheimer, J. (2012). *Principles of politics: A rational choice theory guide to politics and social justice*. Cambridge University Press. [www.cambridge.org/9781107014886](http://www.cambridge.org/9781107014886).
- Osborne, S. P. (2010). Delivering public services: Time for a new theory? *Public Management Review*, 12(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/14719030903495232>.
- Porto, J. (2014). Uma analítica do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Anthropology of Public Policy. *Estudos Sociedade e Agricultura*, 22(2), 360–385. <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/21291>.
- Powell, R. (2024). Child-friendly cities and communities: Opportunities and challenges. *Children's Geographies*, 22(5), 716–729. <https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2353746>.
- Puig, M. S., Pose, H., Sánchez-Lissen, E., & Estrada, M. R. B. (2023). La participación de la infancia y la adolescencia en la municipalidad: Discursos y estrategias políticas en Andalucía, Catalunya y Galicia. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 75(2), 123–141. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96468>.
- Ribeiro, F., Duarte Melo, A., & Carpentier, N. (2019). Resgatar a participação. *Observatório da Comunicação*. [https://doi.org/10.17231/comsoc.36\(2019\).2390](https://doi.org/10.17231/comsoc.36(2019).2390).
- Rhodes, R. A. W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 44(4), 652–667. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb00330.x>.
- Rofman, A., de la Paz Toscani, M., & Mango, C. F. (2024). Transformaciones en la gobernanza participativa local de la política social en municipios del Gran Buenos Aires en tiempos pandémicos. *Geopolítica(s): Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, 15(1), 145–166. <https://doi.org/10.5209/geop.93330>.

- Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2010). A convenção internacional sobre os direitos da criança: Debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 693–728. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>.
- Sarmiento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas. <https://hdl.handle.net/1822/36755>.
- Seixas, D. (2022). *A participação das crianças no planeamento do território: O projeto À Procura do Meu Lugar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/35623>.
- Stewart, J. (2009). Stewart, J. (2009). What Are Policy Values?. In *Public Policy Values* (pp. 14-32). London: Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9780230240759\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230240759_2).
- Stoker, G. (2018). Governance as theory: Five propositions. *International Social Science Journal*, 68(227–228), 15–24. <https://doi.org/10.1111/issj.12189>.
- Tavares, A. F., Sousa, L. D., Macedo, A., Fernandes, D., Teles, F., Mota, L. F., & Pires, S. M. (2018). *Qualidade da governação local em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://ffms.pt/pt-estudos/estudos/qualidade-da-governacao-local-em-portugal>.
- UNICEF. (2022). *Participação efetiva, representativa e inclusiva das crianças a nível local: Um estudo sobre conselhos de crianças e jovens em países com Comitês Nacionais para a UNICEF*. <https://www.unicef.pt>.
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.

## Apêndice A: Estudos incluídos na revisão sistemática

1. Alias, A., Mohamad Nasri, N., & Awang, M. M. (2023). A Tracer Study on Child Participation in Child Councillor Programmes Aimed towards Development of the Child Friendly Cities Initiative. *Children*, 10(4), Artigo 732. <https://doi.org/10.3390/children10040732>.
2. Bhattacharyya, D., & Chakraborty, S. (2024). Building resilience of street-connected children during COVID-19: turning rights into practices through CINI method. *Frontiers in Public Health*, 12, Artigo 1353867. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1353867>.
3. Byrne, L., O'Connell, C., & O'Sullivan, S. (2020). Rap and political participation: Using rap as a creative method in research with children and young people. *YOUNG*, 28(1), 50–68. <https://doi.org/10.1177/1103308819856755>.
4. Cairns, L. O., Fambasayi, R., Katsidzira, R. S., Milić, P., Cilliers, J., & Barros, P. (2024). Laying the Foundations for a Child-Focused Cities Analytical Framework: Reflections From an International, Interdisciplinary Collaboration. *Urban Planning*, 9, Artigo 8264. <https://doi.org/10.17645/up.8264>.
5. Catalán, M. (2024). Propuesta metodológica para analizar la participación de la niñez en la planificación territorial en la ciudad de Valparaíso, Chile. *Investigaciones Geográficas*, (115), Artigo e60904. <https://doi.org/10.14350/riq.60904>.
6. David, N. P., & Buchanan, A. (2020). Planning Our Future: Institutionalizing Youth Participation in Local Government Planning Efforts. *Planning Theory & Practice*, 21(1), 9–38. <https://doi.org/10.1080/14649357.2019.1696981>.
7. Gallego, R., & Maestripiéri, L. (2024). Integrating social innovation and public policy: lessons from early childhood education and care in Barcelona, Spain. *Journal of Public Policy*, 44, 847–865. <https://doi.org/10.1017/S0143814X24000230>.
8. Harada, A. (2023). How to involve a diverse group of young people in local government decision making: A case study of Danish youth councils. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(5), 820–836. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1976615>.

9. Jansson, M., Herbert, E., Zalar, A., & Johansson, M. (2022). Child-Friendly Environments—What, How and by Whom? *Sustainability*, 14(8), Artigo 4852. <https://doi.org/10.3390/su14084852>.
10. Jansson, M., Zalar, A., Sundevall, E. P., & Randrup, T. B. (2020). Governing for Child-Friendliness? Perspectives on Children as Users Among Swedish and Danish Urban Open Space Managers. *Frontiers in Sustainable Cities*, 2, Artigo 565418. <https://doi.org/10.3389/frsc.2020.565418>.
11. Kudrnáč, A., Vejchodská, E., & Slavíková, L. (2023). Effects of school forums on political development in early adolescence. A field experiment. *Local Government Studies*, 49(5), 932–952. <https://doi.org/10.1080/03003930.2022.2052855>.
12. Lehtonen, P., & Radzik-Maruszak, K. (2024). Inclusion as ownership in participatory budgeting: facilitators' interpretations of public engagement of children and youth. *Critical Policy Studies*, 18(1), 73–91. <https://doi.org/10.1080/19460171.2023.2192412>.
13. Munyede, P., Mazambani, D., & Maja, J. (2021). Challenges for children's participation in local governance: A case study of Junior Councils in Zimbabwe. *Commonwealth Journal of Local Governance*, 24, 124–135. <https://doi.org/10.5130/cjlg.vi24.7734>.
14. Novella Cámara, A. M., Romero-Pérez, C., Barba-Núñez, M., & Quirós Guindal, A. (2023). Enablers, barriers and proposals for child participation in Spanish municipalities. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(2), 105–121. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96430>.
15. Powell, R. (2024). Child-Friendly Cities and Communities: opportunities and challenges. *Children's Geographies*, 22(5), 716–729. <https://doi.org/10.1080/14733285.2024.2353746>.
16. Rofman, A., Toscani, M. de la P., & Ferrari Mango, C. (2024). Transformaciones en la gobernanza participativa local de la política social en municipios del Gran Buenos Aires en tiempos pandémicos. Geopolítica(s). *Revista de Estudios sobre Espacio y Poder*, 15(1), 145–166. <https://dx.doi.org/10.5209/geop.93330>.
17. Sabariego Puig, M., Pose Porto, H., Sánchez Lissen, E., & Buxarrais Estrada, M. R. (2023). La participación de la infancia y la adolescencia en la municipalidad. Discursos y estrategias políticas en Andalucía, Catalunya y Galicia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 75(2), 123–141. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.96468>.
18. Sala-Torrent, M., & Planas-Lladó, A. (2024). Enhancing youth Voices: Exploring community participation through youth workers. *Children and Youth Services Review*, 160, Artigo 107600. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107600>.
19. Sandner Legall, V. (2020). *Ideal city from the perspective of children through participatory planning*. *Die Erde*, 151(4), 200–205.
20. Tisdall, E. K. M., & Cuevas-Parra, P. (2020). Challenges for children's participation: Child activism for ending child marriage. *Children and Youth Services Review*, 108, Artigo 104568. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104568>.

[Índice](#)





# LEGISLATIVE THEATRE IN PRACTICE: INSIGHTS FROM ESTUDANTES POR EMPRÉSTIMO

Mariana Rosa<sup>1</sup>, Roberto Falanga<sup>2</sup> & João Amorim<sup>3</sup>

## Abstract

Democratic backsliding is increasingly addressed through forms of citizen participation and deliberation beyond the ballot box, widely understood as democratic innovations. While these promise to promote the inclusion of underrepresented groups, evidence often lags behind structural inequalities. Legislative Theatre emerges as an arts-based method with the potential to overcome the limitations of standard techniques and to shift the paradigm of theatrical practice for democratic participation. By challenging the conventional passive role of citizens-as-spectators, this method fosters active engagement in the formulation of policy proposals that aspire to bring about real change. In this paper, we discuss the potential of Legislative Theatre, focusing on one specific practice developed in Portugal: *Estudantes por Empréstimo*. Our analysis highlights how underrepresented groups can be effectively engaged in such participatory arts-based methods to have a voice in mainstream decision-making and to critically unpack preconceived ideas of change.\*

**Palavras-chave:** *Legislative Theatre; Democratic Innovations; Arts-based Methods; Portugal.*

\* Acknowledgement: This research was conducted within the framework of the INSPIRE: “Intersectional Spaces of Participation: Inclusive, Resilient, Embedded” project, funded by the European Commission under Grant Agreement 101132292.

<sup>1</sup> Lisbon-based designer and master's student in Design for Sustainability at the Faculty of Fine Arts, University of Lisbon. Her work focuses on social design, emphasizing the role of designers as catalysts for change through community engagement. Is involved in the INSPIRE project, contributing with her knowledge of design and art-based methods for Lisbon's pilot project as a research grant holder at Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

<sup>2</sup> Assistant Research professor at the Institute of Social Sciences, University of Lisbon. His research focuses on the participation of citizens in decision-making processes beyond the ballot box. Principal Investigator at the host institution and team member of several international and national research projects. He has published extensively in high-ranked international journals on participatory democracy and democratic innovations.

<sup>3</sup> Holds a degree in Economics from the University of Porto and is a Master's student in Urban Studies at NOVA-FCSH and ISCTE-IUL. As a research fellow at the Institute of Social Sciences, University of Lisbon, within the scope of the European project INSPIRE, he focuses on creativity and social participation in the construction of more just and inclusive cities.

## 1. Introduction

Worldwide, the growth of citizen distrust towards political institutions poses significant challenges to democracy (PRC, 2024). Populist and autocratic tendencies have grown with unprecedented magnitude since the eruption of the most recent financial crisis (Rodríguez-Pose et al., 2023), then followed by a global health crisis in 2020, escalating conflicts, and the underpinning climate emergency (Baldwin and Mares, 2023).

From a theoretical perspective, while formal mechanisms are expected to ensure the inclusion of all citizens – particularly those at the margins of mainstream decision-making – scholars express concern about what is increasingly understood as a widespread democratic backsliding (Warren, 2017). Underrepresented groups, in particular, continue to struggle to meaningfully voice and influence political decisions that affect their daily lives (Fricker, 2007). Rasmussen (2017) observes how individuals from marginalised communities often “fall out” of democratic participation, as their lived experiences remain unacknowledged. This creates a “paralysing paradox”, whereby citizens with nominal rights remain excluded from public debate.

Against this backdrop, and in light of the growing disconnect between elected representatives and their constituencies, scholars have defended the implementation of innovative approaches to democratic deficits (Warren, 2017). Democratic innovations, as early outlined by Smith (2009), have promoted new mechanisms for meaningful participation and deliberation beyond the ballot box. Nevertheless, some scholars caution that, despite holding inclusive purposes, such innovations may, at times, reinforce existing power imbalances. As grievances and discontent grow, social cleavages intensify and place meaningful challenges to the engagement of citizens living in different contexts (McKay et al., 2023). Moreover, as Bussu and colleagues (2025) have recently argued, complex bureaucratic procedures and the use of technical jargon can favour the participation of those already privileged in society.

Given risks of narrowing the scope of democratic innovations, arts-based methods have been on the surge to offer new avenues for engagement that can potentially transcend the barriers. According to Higuera Carrillo and colleagues (in press), among the many emerging approaches, Legislative Theatre (LT) has attracted the interest of scholars, activists, practitioners, and policymakers alike. Developed during Augusto Boal’s tenure as a city councillor in Rio de Janeiro (1993–1997), this method is notable for linking artistic expression with policy development (Salvador, 2014). This participatory approach builds on Paulo Freire’s principles and Boal’s Theatre of the Oppressed, seeking to actively intervene in institutional politics. As Boal (1998) explains, LT can create new spaces for citizen engagement, enabling participants to critically explore structural inequalities and generate policy proposals through artistic processes.

In this paper, we explore the potential of LT to meaningfully engage and empower underrepresented communities to have a voice in policymaking. Specifically, we investigate whether and how LT helps reframe our understanding of structural inequalities that carry negative impact over the community of students. Through an inquiry of *Estudantes por Empréstimo* (Students on Loan) – one of the most robust LT-based projects in Portugal thus far – we centre our empirical analysis by combining document analysis and an in-depth interview with José Soeiro, its lead partner. The project aimed to enable students to collaboratively reflect on their lived

experiences of economic hardship before financial barriers in the higher education system, and translate these reflections into policy-oriented proposals (Soeiro, 2021).

## 2. Democratic Innovations

According to Smith (2021), our democracies currently find themselves in a *cul-de-sac* due to their inability to move beyond political short-termism. Citizens are increasingly sceptical of democracy's capacity to produce long-term change, regardless of the influence exerted by powerful interest groups. Democratic innovations are, however, seen as holding positive potential in addressing such deficiencies (Smith, 2009; Warren, 2017). By drawing upon the principles of participatory and deliberative democracy, both of which emphasise the need for greater social inclusion in democratic processes, democratic innovations pursue egalitarian and open engagement with the aim of empowering the wider public (O'Flynn, 2019).

Democratic innovations are not immune of shortcomings, especially regarding inclusivity – an especially pressing concern for democracy when it comes to the engagement of underrepresented groups. The scholarly debate on the inclusionary character of democratic innovations is rooted in a broader, long-standing discussion about the legitimacy of citizens in generating (policy-oriented) knowledge. Evidence shows that groups from disadvantaged backgrounds often exhibit low levels of engagement (de Graaf et al., 2015), as do women (Allegretti & Falanga, 2016) and ethnic minorities (Mendelberg & Oleske, 2000). The voices of young people also frequently go unnoticed, particularly in relation to environmental politics (Sloam et al., 2022).

Together, these drawbacks take a toll on the reduction of knowledge and power imbalances that democratic innovations are intended to address (Fung & Wright, 2001) and remind us that all democratic practices do not take place in a vacuum. Considering that structural inequalities can have significant impact over innovations, scholars increasingly advocate for stronger connections with self-advocacy groups (Beauvais & Bächtiger, 2016). Grassroots organizations, civil society groups, and social movements are believed to enhance the impact and legitimacy of such practices (della Porta & Felicetti, 2022). Moreover, educational outcomes are more likely when these practices are meaningfully linked with the self-advocacy of underrepresented communities, thereby helping to mitigate disparities in resources, opportunities, and access (Knobloch, 2022).

Against this background, Chilvers and Kearnes (2020) argue that methodological experimentation is valuable for challenging traditional expert–citizen hierarchies and countering the risk of dominant groups distancing participants from the process.

### 2.1. Arts-based methods

Arts-based methods have demonstrated effectiveness in fostering inclusion among diverse populations, enhancing participants' wellbeing, and developing their capabilities and confidence (Francis, 2013). When participants lead their own consciousness-raising processes, this can increase democratic engagement and promote social equity. As Freire (1970) conceptualised, a participant-led *conscientization* process strengthens democracy insofar as it enables the incorporation of all affected stakeholders into policy discussions. Nunn (2022, p. 252) offers additional insights into participatory arts-based research, understanding it as a relational approach capable of creating an inclusive sphere of belonging:

*This is practical: providing an environment and relations that encourage the ongoing commitment and contribution of community co-researchers; ethical: facilitating the democratisation of the process through ensuring that research is co-produced and benefits co-researchers and their communities.*

Therefore, arts-based methods can create spaces where participants collectively develop a shared understanding of systemic inequities and challenge conventional problem definitions. One advantage of these methods is their capacity to address *epistemic injustice* by lending credibility to perspectives that are often overlooked (Fricker, 2007). The collaborative process of creating artistic artefacts can involve all participants in generating social meanings and interpreting lived experiences collectively, thereby producing knowledge that contributes to fostering social equity.

### **2.1.1. Applied Theatre as political expression**

Performance-based methods, and theatrical approaches in particular, play a significant role among arts-based methods (Higueras Carrillo et al., in press). These methods are considered to offer added value through embodied and sensory experiences, enabling participants to engage via physical expression and emotional connection rather than solely through verbal means (Boal, 1979). Theatre serves as a particularly effective medium for examining the complex social dynamics that arise through participation, and for encouraging dialogue in diverse ways (Prendergast & Saxton, 2016). Among these approaches, Applied Theatre addresses social, educational, and/or community issues (Sextou & Smith, 2017).

As Taylor (2006) notes, Applied Theatre serves as an umbrella term “for finding links and connections for all of us committed to the power of theatre in making a difference in the human lifespan” (p. 93). Applied Theatre is frequently practised outside conventional theatrical settings and engages underrepresented groups, functioning as a tool for both personal development and social transformation. Workshops or interactive performances may be used within Applied Theatre to invite the audience to generate and/or interpret a specific piece, which “may or may not be scripted in the traditional manner” (Prendergast & Saxton, 2016, p. 7).

Applied Theatre has found one of its most distinctive expressions in the Theatre of the Oppressed. Developed by Boal (1979) and influenced by Paulo Freire’s educational philosophy, the Theatre of the Oppressed represents a specific approach focused on addressing social and political oppression through a range of techniques, such as Forum Theatre, in which audience members actively suggest changes to the performance. Boal (1998) coined the term “spect-actors”, combining “spectator” and “actor”, to describe audience members who engage actively in performances rather than observing passively. Spect-actors can take to the stage by “figuratively and literally leaving their seats to make ‘interventions’ to end the oppressions” (Sloane & Wallin, 2013, p. 457). While such interventions can hardly end real-world forms of oppression, they can unlock a first meaningful step in raising awareness for a more inclusive society. In this sort of setting, the “joker” is a specific spect-actor that questions lived experiences, encouraging other spect-actors to reflect on and interact with them (Boal, 1998). This role is of pivotal importance and serves to introduce more complexity to the process (Soeiro, 2021) by, at times, offering needed inputs to a systemic analysis of the issues at hand (Mitchell, 2001).

Applied Theatre can also incorporate Image Theatre, which uses physical freeze-frames to express both abstract emotions and concrete situations related to experiences of oppression. Whilst all of these theatrical methods aim to achieve social objectives, Applied Theatre maintains a broader scope. In contrast, the Theatre of the Oppressed and its derivatives specifically address dynamics of power and resistance, focusing on the experiences of underrepresented communities.

It is worth acknowledging the boundaries within which these approaches operate. Although the Theatre of the Oppressed provides significant instruments for the promotion of awareness and the fostering of community participation, its application is constrained by a particular methodological framework and contextual parameters (Higueras Carrillo et al., in press). As a form of embodied rehearsal for social change, Theatre of the Oppressed and its derivatives (Fig.1) are designed to explore and challenge oppressive dynamics, rather than directly dismantle structural systems of power. In fact, the efficacy of the approach is contingent upon the cultural context, the adept facilitation, and the propensity of the participants to engage in collective reflection and action, according to Boal (1979).

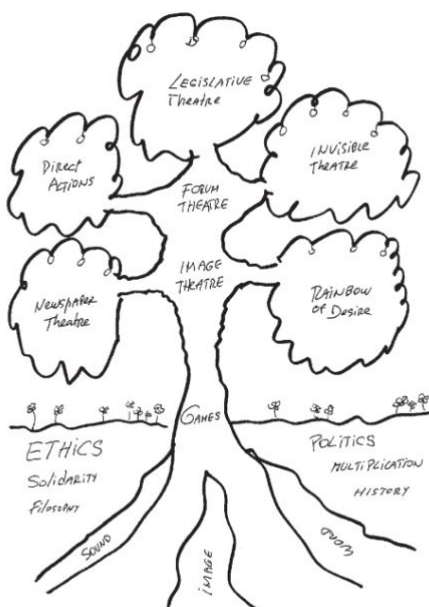


Figure 1 - 'The Tree of the Theatre of the Oppressed' by Augusto Boal (2006).

### 3. Legislative Theatre: Performing political change

LT emerged as a branch of the Theatre of the Oppressed, which involves using theatre as part of the legislative process to achieve political change with members of marginalized communities. These communities are invited to actively participate to ensure that legally recognized rights are not merely theoretical, but implemented in practice (Elliott, 2021). While the original theatrical approach questioned the passive spectatorship imposed on underrepresented groups, LT boldly intercepts the core of institutional politics – a domain where the division between active decision-makers and silent observers is most starkly and

paradoxically manifested (Salvador, 2014). LT therefore challenges the fundamental social hierarchy that arbitrarily distributes the power of speech and thought (Soeiro, 2019).

In addition, LT enables participants to reflect on the different layers that constitute the intricate systems of oppression constraining underrepresented communities (Soeiro, 2019). As the origins of these systems are uncovered, communities rehearse solutions collectively with grassroots and/or institutional partners directly involved in the issue at stake. To achieve this, LT should be regarded as a space of encounter for marginalized communities to critique existing power structures and rewrite the very rules that limit their lives (Bussu et al., 2025).

Although an LT performance is not limited to a strict framework, it can be divided into four distinct phases: (i) Watch; (ii) Act; (iii) Propose; and (iv) Vote (People Powered, 2022). The process begins with a theatrical performance that brings to life the authentic experiences and challenges faced by community members. This initial staging serves as a catalyst for deeper engagement, as audience members are then invited to step onto the stage themselves, becoming active participants who test and explore various approaches to addressing the issues presented. This interactive phase evolves naturally into policy discussions, during which community members collaborate with policymakers to craft proposals for change. The process culminates in a democratic exercise, where participants collectively evaluate and vote on proposals that emerged from the theatrical explorations, ultimately making shared commitments to implement the chosen solutions.

Despite promoting an alternative way of discussing legislation, this method has some limitations that must be acknowledged. A limitation of a forum is the danger of merely reinforcing the opinions held by the group (Mitchell, 2001). According to Soeiro (2019), LT, like any participatory arts-based method, can be reduced to a superficial complement to mainstream decision-making, where, rather than serving as a tool for emancipation, it can be co-opted into the mere regulation of popular participation without redistributing deliberative power. A particular danger arises when LT becomes fixated on form, especially when reduced to simply mimicking institutional behaviours, rather than functioning as a genuine process of community organization (Soeiro, 2019).

#### **4. Methodology and objectives**

This paper combines insights retrieved from the scoping review on arts-based methods conducted within the EU project *INSPIRE: “Intersectional Spaces of Participation: Inclusive, Resilient, Embedded”* and the analysis of one case study from Portugal: *Estudantes por Empréstimo*. The scoping review focused on the potential of arts-based approaches to foster more equitable involvement in policy development, specifically addressing the engagement of underrepresented groups. The theoretical foundation draws on intersectional principles, acknowledging that individuals’ experiences cannot be reduced to isolated attributes, and that societal classifications are both culturally constructed and subject to change over time.

The case study was selected for offering a unique opportunity to reflect on the implementation of LT before structural inequalities, and for opening new pathways for voices to be heard in policymaking. The analysis of this case was based on document analysis and one semi-structured interview with one of the leading partners of this LT, José Soeiro. Document analysis relied on the examination of web resources and documents

produced about this specific project, whereas the interview aimed to offer an understanding of how LT was developed from an insider's perspective.

## 5. *Estudantes por Empréstimo*: an overview of the case study

*Estudantes por Empréstimo* was a project that aimed to centre on the difficulties lived by university students in accessing scholarships, due to both scarcity of opportunities and bureaucratic barriers (Soeiro, 2021). The idea for this performance emerged from previous experiences with Theatre of the Oppressed, as well as lessons learned on Legislative Theatre. José Soeiro, a militant of the Left Bloc party (*Bloco de Esquerda*) and a Member of the National Parliament, sought innovative ways to bring contentious issues to the public fore, eventually bringing together students from existing movements. As he explained during our interview, theatre allows for political discussion without relying too much on the language of politicians, thereby making our understanding more concrete and engaging.

*You see an event like this, and you stop. From the moment you stop, an aesthetic space is installed. From the moment that aesthetic space is installed, you have people's attention, even if it's not for long, and so this also allowed us to install this discussion in the faculty space in some way, and then appeal for people to come with us to the room to continue the discussion.*

*Estudantes por Empréstimo* featured, as its main character, Sofia, a student who lost her right to obtain a scholarship despite lacking the means to pay tuition fees. After seeking alternative solutions, she ultimately resorted to taking out a loan and going into debt. By posing the questions “What can she do to continue studying? Is a loan the only possible solution?” (*Projecto Estudantes por Empréstimo*, 2011), participants opened a debate on Sofia's experience, scaling the discussion from students' lived realities to broader personal and collective behaviours, as well as regulatory actions that could potentially change her story.

The group structured the discussion around four key dimensions: What laws do we want to create? How can we make existing laws work for us? How do we shape the balance of power in law? How might we turn our demands into official rights? (Soeiro, 2019, pp. 191-193). The issues addressed by the group were primarily oriented towards mobilising others. There was no intention to be patronising; instead, the aim was to raise questions that the group itself was grappling with. As José noted during our interview, “we already had an answer – that we wanted the creation of more scholarships. So that wasn't the question in the play”. The real question concerned the existence of tuition fees alongside the scarcity of social action grants. In this sense, the multiple functions of Legislative Theatre within this project allowed not only for discussion on the content of laws, but encouraged debate about community engagement, or, as José put it “How do you talk to your colleagues? How do you mobilize at school?”. He further explains:

*Several of the scenes were a dialogue between a student who thinks that something needs to be done and the other students who don't believe it, or who don't think so, or who think that what needs to be done are strategies to get by individually, that collective action is a joke, or that it's ineffective, or that it's useless, or that it would be very interesting, but it won't have any results.*

The performance toured several higher education institutions, challenging students and participants to propose alternative actions and political measures to address the issues presented (Soeiro, 2021). At the end of each performance, the group transcribed the statements and suggestions of the “spect-actors” onto their blog, which served as a repository for testimonies of concrete cases that could be consulted, as well as “opinion pieces on the reality that the performance portrayed, statistical data, an overview of past sessions and the calendar for the next ones” (Soeiro, 2021, pp. 91-92).

Participants were invited to propose three possible changes in legislation. This allowed them to nurture curiosity and write down suggestions on a paper distributed at the end of the session. In our interview, Soeiro explained that proposals often took the form of ideas for collective action rather than specific legal amendments. Indeed, this kind of “rehearsal” of collective action was common and fostered a collective appreciation of the relevance and legitimacy of people’s contributions.

To transform the spect-actors’ suggestions into legislative initiatives, a Metabolising Cell was assembled with a group of people in charge of analyzing the performance outputs and transforming them into concrete action proposals. According to Boal (1989), such proposals entail drafting legislative bills, decrees, judicial measures, or preparing direct interventions (1998). The project culminated in a performance at the Portuguese Parliament, in 2010, promoted by the Left Bloc party. Students who had participated in previous presentations were invited to attend (*Projecto Estudantes por Empréstimo*, 2011), alongside “directors of social action services, the Minister of Higher Education (who did not attend), and Members of Parliament” (Soeiro, 2019, p. 190).

As a result of this presentation, university students collectively assembled a national petition to gather broader support for the selected proposals. Aside from having served as an engagement strategy, this assembly also functioned as a legitimizing strategy “to ensure that these proposals came from the students themselves and not from José Soeiro or the Left Bloc [...] and as a way to guarantee that the participative process did not extinguish itself in the performative moment of the LT session”, as Soeiro put it in our interview. Ten legislative initiatives were presented, either in the form of draft laws or recommendations to the government. This presentation was followed by a Forum Theatre session centred on discussing the 10 initiatives to be voted on. A final set of three top-priority initiatives was ultimately selected and, according to Soeiro, the entire process was highly engaging.

*So, I think that the fact that we made the final decision on the priorities with people who had already been to a Forum Theatre session on the same topic, with the same play, also helps the imagination to be matured by repeated contact with the topic and, in this case, with the problem with the play.*

In the months that followed the campaign, the petition’s promoters were summoned to Parliament to present their case before representatives from across the political spectrum (Soeiro, 2019). Despite the legislative hearing and the subsequent bill proposals, not a single legislative measure directly stemming from their initiative passed parliamentary review. However, some recommendations were incorporated into new law and regulations, while others were twisted, with their progressive rationale being changed to a regressive one (Soeiro, 2019). During our interview, Soeiro also highlights a key challenge regarding expectations’

management: “There are multiple temporalities that come into play in a project of this type – the project, institutional politics, grassroots organizing, ... – and these do not always coincide, although they may have moments of overlap”.

Another valuable outcome was the learning process about what people could do and how to effectively address problems. Raising awareness was not enough; preconceived ideas often shifted through the performance. The process did not begin with fixed solutions but with broader questions on what kind of society participants aspired to create. This was made possible, in part, because there was already an active group of students engaged with the issues explored on stage and these sessions happened in the context of bigger, national, students’ movements that mobilized for political action. In our interview, José emphasized that this was a major strength, as the group was already highly politically engaged.

*That's why I think the Legislative Theatre also made a lot of sense for us, because the Forum Theatre was often at an impasse. [...] The dramaturgy of the Forum Theatre encourages individual solutions and this transformation of structural problems into inter-individual conflicts. This is very interesting because it is a dramatic structure, but this is a trap from the point of view of dramaturgy. And we're very stimulated by it, because we're very used to the dramatic structure in theatre, the conflict between two people, but from a political point of view it sets us many traps, because it often doesn't allow us to dig into the solutions that could be more transformative.*

A central rationale for the employment of LT and, simultaneously, a transformative outcome of this practice is, thus, the redefinition of what legitimate political action and discourse mean. A key question of *Estudantes por Empréstimo* was to understand how young people could transform the practices and language of the parliament, rather than focusing on how they could be socialized into the norms of formal politics. This question, tied to concerns about power dynamics within participatory processes, resulted in a project that, through LT, challenged the symbolic and procedural authority that tends to cast young people merely as passive recipients of the political system.

*Like all participatory techniques, Legislative Theatre is also pierced by the contradictions of the processes in which it is mobilized – it can be done so in a ‘domesticating’ or a transformative manner. What can make a difference? First, who initiates the process, where does it come from. [...] It also depends on who holds the power within the process.*

## **6. Discussion and Conclusions: Can Legislative Theatre help reimagine the democratic participation of underrepresented groups?**

*Estudantes por Empréstimo* illustrates how the creation of a collective space by and for university students can bring often unheard voices into decision-making processes. We believe that this case provides a valuable example of how people, and underrepresented groups in particular, can take ownership of their lives through democratic innovations. While this point is relevant due to the growing disaffection between institutions and constituencies (Smith, 2021), it is particularly meaningful when we pursue more just and inclusive decision-making settings (O’Flynn, 2019). In fact, evidence highlights numerous bottlenecks faced by underrepresented groups, which ultimately limit the transformative potential of democratic innovations in altering power relations

(Fung & Wright, 2001). Against such trends, grassroots initiatives such as the one analysed in this paper, align with scholarly calls to place self-advocacy at the centre of participatory processes (della Porta & Felicetti, 2022; Knobloch, 2022).

Our case study contributes to further develop our understanding of the potential that arts-based methodologies can bring to democratic processes, particularly amplifying perspectives that are often excluded from mainstream discourses and decision-making processes. The LT examined in this paper increased collective awareness and self-organization around contentious political issues without resorting to paternalism. Dilemmas grounded in real-life questions confronted participants with multiple options, making LT a highly complex and dynamic stage that reduces the risk of co-opted or predetermined responses. The project not only helped raise awareness, as it shifted preconceived ideas by literally giving stage to creative problem-solving. It is worth saying that a distinctive characteristic of this LT was the presence of a politically engaged group, which most probably fuelled ambitions for collective action. While the strategic approach adopted to bring LT proposals into Parliament had some - albeit diminute - legislative impact, it enabled the reassessment of pre-existing assumptions about problems and solutions in a legislative context.

Therefore, *Estudantes por Empréstimo* did enable new forms of empathy and collaboration among students about issues that directly affected them. In this regard, the LT process did not only demonstrate to be inclusive, but allowed individuals to analyse their problems, consider alternatives, and mobilize together to build collective action (Mitchell, 2001). By fostering the inclusionary ethos of a consciousness-raising process (Freire, 1970), this LT not only supported goals of personal wellbeing and collective mobilization, but also contributed to the democratization of both knowledge production (Fricker, 2007) and decision-making processes (Nunn, 2022).

Having said that, we acknowledge some main limitations to our work. First, while the case study illuminates the positive outcomes from the application of arts-based methods applied in democratic innovations, our findings should not be generalized. On the one hand, *Estudantes por Empréstimo* relied on and was developed through a specific set of contextual conditions, which all concurred to make it one of the most robust examples of LT in Portugal thus far. On the other hand, our understanding would benefit from the analysis of a wider set of cases and, therefore, the adoption of a comparative design with a focus on Portugal, or even a large-N study with an international scope. In addition, our findings should not be generalized because, whereas they offer an in-depth examination of the practices from the point of view of the lead partner, we did not engender other participants. While this may be considered a main limitation of our work, we believe that Soeiro's point of view legitimately and critically brings the perspective of someone in charge of the organization. Hopefully, future research will complement these findings with more inputs from other participants, as well as LTs in Portugal and abroad.

In sum, we trust our findings to spark new discussion around whether and how arts-based methods can help challenge structural inequalities and systemic injustice by engaging underrepresented voices in society. Applied Theatre performances, and, by extension Legislative Theatre, “holds within it the possibility of the beginning of new stories” (Prendergast & Saxton, 2016, p. 31). More in general, and inspired by Taylor (2006), Applied Theatre should be mobilized more extensively to uncover much-needed connections between those striving to address (epistemic) injustices and new forms of power.

## References

- Allegretti, G., & Falanga, R. (2016). Women in budgeting: A critical assessment of participatory budgeting experiences. In C. Ng (Ed.), *Gender responsive and participatory budgeting* (pp. 33–53). Springer.
- Baldwin, K., & Mares, I. (2023). Risk and demand for social protection in an era of populism. *Political Science Research and Methods*, 11(3), 537-554.
- Beauvais, E., & Bächtiger, A. (2016). Taking the goals of deliberation seriously: A differentiated view on equality and equity in deliberative designs and processes. *Journal of Public Deliberation*, 12(2). <https://doi.org/10.16997/jdd.254>.
- Boal, A. (1979). *Theatre of the oppressed*. Pluto Press.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre: Using performance to make politics*. Routledge.
- Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed*. Routledge.
- Bussu, S., Rubin, K., Carroll, N., & Eve, Z. (2025). It's a Mindset Revolution! Co-creating inclusive spaces of participation on youth mental health. *Action Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14767503251320616>.
- Chilvers, J., & Kearnes, M. (2020). Remaking participation in science and democracy. *Science, Technology, & Human Values*, 45(3), 347–380. <https://doi.org/10.1177/0162243919850885>.
- Dalton, R. J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies*, 56(1), 76–98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x>.
- de Graaf, L., van Hulst, M., & Michels, A. (2015). Enhancing participation in disadvantaged urban neighbourhoods. *Local Government Studies*, 41(1), 44–62. <https://doi.org/10.1080/03003930.2014.908771>.
- della Porta, D., & Felicetti, A. (2022). Innovating democracy against democratic stress in Europe: Social movements and democratic experiments. *Representation*, 58(1), 67–84. <https://doi.org/10.1080/00344893.2019.1624600>.
- Elliott, M. (2021). Young people as legislators: Legislative theatre and youth parliament. *Applied Theatre Research*, 9(1), 73–86. [https://doi.org/10.1386/atr\\_00049\\_1](https://doi.org/10.1386/atr_00049_1).
- Francis, D. (2013). "You know the homophobic stuff is not in me, like us, it's out there": Using participatory theatre to challenge heterosexism and heteronormativity in a South African school. *Perspectives in Education*, 31(3), 66–75. [https://scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0256-01002013000400011](https://scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0256-01002013000400011).
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary ed.). Continuum.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Fung, A., & Wright, E. O. (2001). Deepening democracy: Innovations in empowered participatory governance. *Politics & Society*, 29(1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/0032329201029001002>.
- Higuera Carrillo, S., Eseonu, D., Wojciechowska, M., Bussu, S., Arya, D., Amorim, J., Rosa, M., & Falanga, R. (in press). Arts-based and creative approaches for inclusive participation: A scoping review. *European INSPIRE Project*.
- Knobloch, K. R. (2022). Listening to the public: An inductive analysis of the good citizen in a deliberative system. *Journal of Deliberative Democracy*, 18(1). <https://doi.org/10.16997/10.16997/jdd.955>.
- McKay, L., Jennings, W., & Stoker, G. (2023). Understanding the geography of discontent: Perceptions of government's biases against left-behind places. *Journal of European Public Policy*, 31(6), 1719–1748.
- Mendelberg, T., & Oleske, J. (2000). Race and public deliberation. *Political Communication*, 17(2), 169–191. <https://doi.org/10.1080/105846000198468>.
- Mitchell, T. (2001). Notes from inside: Forum Theater in maximum security. *Theater*, 31(1), 55–61. In M. Prendergast & J. Saxton (Eds.), *Applied theatre: International case studies and challenges for practice* (2nd ed.). Intellect. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36xvzsb>.

- Nunn, C. (2022). The participatory arts-based research project as an exceptional sphere of belonging. *Qualitative Research*, 22(2), 251–268. <https://doi.org/10.1177/1468794120980971>.
- O'Flynn, I. (2019). Democratic innovations and theories of democracy. In S. Elstub & O. Escobar (Eds.), *Handbook of democratic innovation and governance* (pp. 32-44). Edward Elgar Publishing.
- People Powered. (2022). Legislative theatre. <https://www.peoplepowered.org/legislative-theater>.
- Prendergast, M., & Saxton, J. (Eds.). (2016). *Applied theatre: International case studies and challenges for practice* (2nd ed.). Intellect. <https://doi.org/10.2307/j.ctv36xvzsb>.
- PRC - Pew Research Center. (2024). Representative democracy remains a popular ideal, but people around the world are critical of how it's working. Available at: <https://www.pewresearch.org/global/2024/02/28/representative-democracy-remains-a-popular-ideal-but-people-around-the-world-are-critical-of-how-its-working/>.
- Projecto Estudiantes por Empréstimo. (2011). *Estudantesporemprestimo's Blog*. <https://estudantesporemprestimo.wordpress.com/o-projecto-anterior/>.
- Rasmussen, B. (2017). Applied theatre in times of terror: Accepting aesthetic diversity and going beyond dilemma. *Applied Theatre Research*, 5(3), 169–182. [https://doi.org/10.1386/atr.5.3.169\\_1](https://doi.org/10.1386/atr.5.3.169_1).
- Rodríguez-Pose, A., Dijkstra, L., & Poelman, H. (2023). The geography of EU discontent and the regional development trap. *Working Papers. A Series of Short Papers on Regional Research and Indicators Produced by the Directorate-General for Regional and Urban Policy, European Commission*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/whats-new/newsroom/06-12-2023-geography-of-discontent-regional-development-traps-lead-to-less-support-for-european-integration-and-values\\_en](https://ec.europa.eu/regional_policy/whats-new/newsroom/06-12-2023-geography-of-discontent-regional-development-traps-lead-to-less-support-for-european-integration-and-values_en).
- Salvador, E. (2014). Legislative theatre: Art for community conflict resolution—From desires to laws. *Journal of Conflictology*, 5(1), 3-12. <https://doi.org/10.7238/joc.v5i1.1444>.
- Sextou, P., & Smith, C. (2017). Drama is for life! Recreational drama activities for the elderly in the UK. *Text Matters: A Journal of Literature, Theory and Culture*, 7, 273–290. <https://doi.org/10.1515/texmat-2017-0015>.
- Sloam, J., Pickard, S., & Henn, M. (2022). Young people and environmental activism: The transformation of democratic politics. *Journal of Youth Studies*, 25(6), 683–691. <https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2056678>.
- Sloane, J. A., & Wallin, D. (2013). Theatre of the commons: A theatrical inquiry into the democratic engagement of former refugee families in Canadian public high school communities. *Educational Research*, 55(4), 454–472. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944>.
- Smith, G. (2009). *Democratic innovations: Designing institutions for citizen participation*. Cambridge University Press.
- Smith, G. (2021). *Can democracy safeguard the future?* Polity Press.
- Soeiro, J. (2019). Legislative theatre: Can theatre reinvent politics? In K. Schutzman & C. Cohen-Cruz (Eds.), *The Routledge companion to Theatre of the Oppressed* (pp. 187-194). Routledge.
- Soeiro, J. (2021). O Teatro não chega? Uma reflexão sobre arte, inclusão e transformação política. In *Arte Inclusiva? Quem inclui quem?* CEAA/ESAP-CESAP. <http://hdl.handle.net/10400.26/38308>.
- Taylor, P. (2006). Applied theatre/drama: An e-debate in 2004: Viewpoints. *RIDE: Research in Drama and Education*, 11(1), 90–95. <https://doi.org/10.1080/13569780500437960>.
- Warren, M. E. (2017). A problem-based approach to democratic theory. *American Political Science Review*, 111(1), 39–53. <https://doi.org/10.1017/S0003055416000605>.

[Índice](#)



# EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA EM TEMPOS DE ALGOCRACIA

Manuel Gonçalves Barbosa<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo desafia os cidadãos das democracias a confrontarem-se com o crescimento da algocracia, ou governação baseada em algoritmos, tanto no setor dos serviços públicos como no setor das plataformas sociais, apresentando uma análise dos seus riscos para a democracia, sem esquecer as oportunidades que cria de efetiva melhoria dos sistemas democráticos. À luz dessa análise, o artigo justifica a necessidade de educação escolar a fim de envolver os nativos digitais, enquanto parte interessada, na discussão que poderá levar à institucionalização de uma algocracia cidadã, isto é, uma algocracia ao serviço da democracia e dos direitos dos cidadãos. Por fim, especifica-se a traços largos o que isso implica em termos de capacitação no quadro de uma reformulação da educação para a democracia em aulas de cidadania, abrangendo sobretudo as faixas etárias mais avançadas no percurso escolar obrigatório.

**Palavras-chave:** *Algocracia; Democracia; Educação; Jovens; Escolaridade Obrigatória.*

## 1. Introdução

Sob a designação de “algocracia”, e desde há alguns anos a esta parte, um fenómeno relativamente ubíquo e opaco suscita curiosidade, atenção e preocupação: a utilização, por atores estatais e não-estatais, de algoritmos informáticos para “governar” plataformas tecnológicas que fornecem serviços e estruturam o campo de ações possíveis dos seus utilizadores. Da esfera pública à esfera privada, das agências governamentais às plataformas de redes sociais, a algocracia, enquanto «sistema de governação no qual os algoritmos codificados por computador estruturam, restringem, incentivam, empurram, manipulam ou encorajam diferentes tipos de comportamento humano» (Danaher, 2022, p. 257), vai-se impondo nas nossas vidas, coproduzindo-as, ao mesmo tempo que influencia, nas sociedades mais avançadas em «práticas algocráticas» (Vicente, 2023), o funcionamento da democracia.

---

<sup>1</sup> Instituto de Educação da Universidade do Minho. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8728-6667>. E-mail: [mbarbosa@ie.uminho.pt](mailto:mbarbosa@ie.uminho.pt).

Essa «nova forma de governação» (Bersini, 2023), ora utilizada para administrar serviços públicos em áreas como a educação, a saúde, a assistência social, a justiça ou a segurança, ora disseminada em plataformas de redes digitais, como as redes sociais, é tecnicamente sustentada por algoritmos de aprendizagem automática (*machine learning*), por inteligência artificial cada vez mais sofisticada e por grandes volumes de dados (*big data*). Em sociedades digitalmente hiperconectadas e crescentemente complexas, essa modalidade foucaultiana de governação (Foucault, 1994) será certamente benéfica em muitos aspetos, quer do lado do indivíduo quer do lado da sociedade, mas também tem os seus custos, podendo originar, no limite mais extremo, uma sociedade de vigilância e controlo permanente dos cidadãos, atentando contra o «direito ao santuário» (Zuboff, 2020), ou contra a esfera da vida privada, e criar as condições para uma «democracia automatizada» (Innerarity, 2024) onde o direito à participação na tomada de decisões públicas é simplesmente confiscado à cidadania.

Se é verdade que a algocracia, como detalharemos mais adiante, pode representar um risco para a democracia, fragilizando-a, ou mesmo comprometendo-a, também é certo que já não podemos viver sem ela, seja na gestão das coisas públicas, dos assuntos comuns, seja na condução das nossas vidas, cada vez mais dependentes de sistemas algocráticos baseados em algoritmos informáticos. Assim sendo, cabe perguntar se está ao nosso alcance uma forma de algocracia cujos benefícios suplantem eventuais prejuízos e se a educação, não obstante as suas limitações (Freire & Shor, 1987), pode ajudar nesse sentido, dando impulso (*nudging*) a uma “algocracia cidadã” ao serviço da democracia e sob controlo dos cidadãos, investindo, desde logo nas escolas, e junto das pessoas jovens, nas capacidades que os cidadãos das democracias precisam para defender esse tipo de algocracia. O argumento que apresentamos neste artigo, metodologicamente alicerçado em análises interpretativas de recursos bibliográficos recentes, é que a algocracia cidadã, embora difícil de conquistar nas circunstâncias presentes, é uma possibilidade real e que a educação, nomeadamente a educação para a democracia ativa e participativa, é manifestamente necessária para que isso aconteça, não só em termos de conhecimentos ou de capacitação epistémica, mas também em termos de capacitação política.

A estrutura organizativa do artigo contempla três secções. Na primeira secção faz-se uma caracterização do tempo em que vivemos, um tempo de algocracia, e dos sistemas correspondentes, oscilando entre a gestão de bens comuns e a governação de redes sociais digitais. Na segunda secção será feito um levantamento dos principais riscos da algocracia para a democracia, e bem assim para as existências individuais, ao mesmo tempo que se identificam oportunidades de melhoria dos regimes democráticos. Por fim, e já na terceira secção, aborda-se a necessária reconfiguração da educação para a democracia em contexto escolar a fim de envolver os nativos digitais, particularmente as pessoas jovens, na defesa de uma algocracia cidadã, respeitadora dos seus direitos e simultaneamente benéfica para a sociedade.

## **2. Tempos de algocracia: emergência de novos sistemas de governação**

A infraestrutura digital das sociedades tecnologicamente avançadas, nomeadamente em termos de sistemas algorítmicos, de *big data*, *machine learning* e inteligência artificial, abre um novo tempo ou uma nova era na conceção da governação, seja a nível institucional ou governamental, como efetivamente já acontece na condução de múltiplos aspetos da vida pública, seja a nível das corporações ou das empresas que, no

ciberespaço, disponibilizam serviços e moldam ambientes de comunicação digital nas chamadas redes sociais. A governação, no sentido foucaultiano de estruturar um campo de ações possíveis ou eventuais (Foucault, 1994), capaz de orientar, dirigir, delimitar, circunscrever, incitar ou encorajar este ou aquele comportamento, é agora assessorada por um novo tipo de sistemas: os sistemas algocráticos. São sistemas onde pontificam algoritmos codificados por computador que tanto complementam como podem substituir o papel dos seres humanos na tomada de decisões relativas à gestão de plataformas tecnológicas, à administração de bens públicos e à condução de processos governamentais da mais diversa índole, a nível local e central.

A esse «novo regime de governação» (Bersini, 2023), diverso nas suas formas de manifestação e, desde logo, de apropriação, inclusive por sistemas políticos democráticos, pode-se chamar “algocracia”, retomando uma designação conceptualizada por Anshel Anshel (2009) no âmbito de uma investigação sobre a organização global do trabalho na área da programação informática e, mais recentemente, por autores que analisam as práticas algocráticas tanto no setor público (Danaher, 2022; Bersini, 2023) como no setor privado, nomeadamente nas «plataformas sociais» (Grimonpont, 2022) ou redes sociais. A essa luz, o termo algocracia não é aqui utilizado para descrever um ou vários sistemas em que computadores ou agentes artificiais assumem o controlo absoluto das decisões governamentais, embora isso possa ocorrer em plataformas sociais quando está ausente a supervisão humana, assídua e contínua, dos sistemas gestores dessas redes, pelo menos em algumas das suas funcionalidades mais automatizadas por sistemas algorítmicos. Esse termo, entendido como sistema de governação que acompanha estruturas administrativas estatais e arquiteturas de redes sociais, não tem necessariamente conotações pejorativas, como quer alguma literatura a esse respeito (Magos, 2022). As conotações, como mostraremos em várias ocasiões e, especialmente, na próxima secção, podem ser negativas e positivas, favoráveis num sentido e desfavoráveis noutra, tudo dependendo da supervisão humana e da orientação que se der, desde a fase de configuração inicial, aos sistemas algocráticos.

Os algoritmos, verdadeiros «instrumentos de escolha, classificação, seriação, hierarquização, recomendação, inclusão e exclusão» (Vicente, 2023, p. 52-53), são a textura informática desses sistemas, por vezes o segredo mais bem guardado por razões comerciais. Os algoritmos são incontornáveis para compreender os sistemas algocráticos, mas só em parte, pois existem condições igualmente importantes a ter em conta, nomeadamente a dataficação (*datafication*), o *big data* e a datavigilância (*dataveillance*). Antes de mais, a dataficação, a qual, de acordo com Mayer-Schoenberger e Cukier (2013), pode ser entendida como a transformação da ação social humana em dados digitais quantificados, permitindo amplo rastreamento e análises preditivas. Como dizem os próprios autores, «dataficação um fenómeno é colocá-lo numa forma quantificada para que possa ser catalogado e analisado» (2013, p. 78). Desse modo, processos e ações humanas até então “invisíveis” ou incomensuráveis tornam-se monitorizáveis e analisáveis por algoritmos mais ou menos sofisticados, correntemente de forma automática, e acoplados a sistemas de inteligência artificial em constante desenvolvimento tecnológico.

Uma outra condição possibilitadora da algocracia, ou dos «sistemas de governação algocrática» (Danaher, 2016), é o denominado *big data*, quer dizer, o processamento e o mega armazenamento de grandes quantidades de dados. O *big data* permite agregar grandes massas de dados provenientes, entre outras

fontes, das plataformas de redes sociais, da Internet das Coisas (IoT) e das próprias plataformas de serviços estatais, ao mesmo tempo que possibilita estabelecer correlações entre esses dados e fazer previsões. Esse complexo processo tecnológico revela-se importante para apoiar a tomada de decisões e a sua automatização, parcial ou totalmente, pois a partir da análise de grandes volumes de dados é possível identificar interesses, tendências e padrões de comportamento, assim como otimizar procedimentos na prestação de serviços públicos e na gestão de plataformas tecnológicas, nomeadamente as que moldam, com fins lucrativos, e em função de lógicas concorrenciais cada vez mais aguerridas, ambientes de comunicação digital entre milhões de seres humanos.

Refira-se, por fim, nesse mapeamento das condições essenciais à algocracia, a datavigilância, ou seja, a vigilância baseada em dados, que é o que permite, explorando grandes volumes de informação dataficação (*big data*), rastrear comportamentos e criar «perfis psicométricos» (Han, 2022), os quais estão na base da personalização de conteúdos nas redes sociais.

As sociedades que já entraram na era da algocracia, independentemente de se situarem do lado autocrático ou democrático da governação, já reúnem todas as condições referidas e fazem-nas valer quer no plano institucional ou governamental, realizando a «smartificação» (Engin & Treleaven, 2018) dos serviços públicos, inclusive, a nível local, com a gestão das denominadas cidades inteligentes (*smart cities*), quer no plano mais estritamente empresarial ou corporativo, usando e tirando o máximo proveito, nas grandes plataformas de redes sociais digitais, da «curadoria algorítmica de conteúdos» (Missika & Verdier, 2022).

Correspondendo à incorporação de tecnologias inteligentes, como inteligência artificial e análises de dados, na prestação de serviços aos cidadãos em áreas como a educação, saúde segurança, justiça, ou assistência social, de modo a automatizar esses serviços e a torná-los mais personalizados e eficientes, a «smartificação» é uma dimensão da algocracia a que as autoridades estatais recorrem cada vez mais, não só porque facilita enormemente a exploração de grandes volumes de dados, o seu cruzamento e a sua utilização na resposta a solicitações, como permite, nessa e em outras tarefas, evidentes ganhos de eficiência (Danaher, 2016; Engin & Treleaven, 2018), precisamente numa altura em que, sem automatização algorítmica inteligente, não parece possível governar eficientemente a complexidade social emergente:

*Governar é, em grande parte, uma ação algorítmica e sê-lo-á ainda mais, já que uma boa parte das decisões governamentais é realizada por sistemas automatizados. Não parece possível gerir a complexidade das sociedades atuais sem recorrer a procedimentos desse tipo, graças aos quais se processa uma grande quantidade de informação e se automatizam tarefas que, de outro modo, não seriam realizáveis nem se fariam com tanta eficácia (Innerarity, 2024, p. 17).*

A smartificação da governação em domínios tão sensíveis como a assistência social, o policiamento preditivo ou mesmo a produção de sentenças pelo sistema judiciário, não é absolutamente pacífica nem está isenta de críticas (Vicente, 2023), especialmente quando escasseia a transparência de processos e não se dão as devidas justificações das decisões algorítmicas. Ainda assim, e uma vez salvaguardadas certas garantias dos cidadãos, pelo menos nos regimes democráticos, a smartificação da governação estatal não parece tão preocupante quanto às implicações pessoais, sociais e políticas da curadoria algorítmica de

conteúdos que se processa, como prática algocrática, em «redes sociais prototípicas» (Haidt, 2024), nomeadamente o Facebook, o Instagram, a rede X, o TikTok ou o Snapchat. Esse processo de curadoria desemboca, *ipsis verbis*, na efetiva personalização dos *feeds* de notícias, consistindo, basicamente, na seleção e na hierarquização automática de conteúdos informativos, considerados do máximo interesse do utilizador, através dos assim chamados, e amplamente comentados, «algoritmos de recomendação» (Grimonpont, 2022).

A única função verdadeiramente relevante desses algoritmos, se tivermos em conta as práticas algocráticas no mercado aberto e livre das redes sociais, é maximizar o envolvimento (*engagement*) nessas redes, conhecer exaustivamente os utilizadores e endereçar-lhes anúncios publicitários de bens e serviços geradores de enormes dividendos financeiros. Na prática, esses algoritmos de aprendizagem automática, com base no perfil psicométrico de cada utilizador, são os fazedores de um amplo sistema de recomendações, principalmente de conteúdos informativos, não propriamente para alargar horizontes ou preparar para debates genuinamente plurais numa ágora digital em torno de problemas comuns, mas para explorar a atenção, criar adição (Jarry-Lacombe et al., 2022) e suscitar reações emocionais, desencadeando viralidade nas redes sociais. Nesse sentido, o referido sistema seleciona e dá prioridade nos *feeds* a conteúdos bombásticos, sensacionalistas e fraturantes, tendencialmente polarizadores de opiniões e sempre reforçando as convicções e as representações do utilizador ao longo de um processo que pode terminar na formação de «bolhas informacionais» (Grimonpont, 2022) e em «câmaras de eco ou caixas de ressonância» (Jarry-Lacombe et al., 2022), manifestamente prejudiciais para o indivíduo e a sociedade, como veremos adiante.

A generalização das práticas algocráticas, estendendo-se do setor público ao setor privado, da curadoria nas redes sociais à smartificação de serviços estatais, acontece um pouco por todo o lado, da China aos Estados Unidos, dos regimes autoritários aos regimes democráticos. Se do lado dos sistemas autoritários, como no caso chinês, o silêncio é a palavra de ordem sobre tudo o que tenha a ver com algocracia e «estado de vigilância» (Chin & Lin, 2023), nos sistemas democráticos há lugar para perguntar, e averiguar, se a algocracia, mais além de possíveis riscos, também cria oportunidades de efetiva melhoria da democracia.

### 3. Algocracia e democracia: riscos e oportunidades

A situação atual, considerando apenas a smartificação de serviços públicos essenciais e a curadoria algorítmica de conteúdos nas redes sociais, é já a do recurso desinibido a práticas algocráticas de governação cujas tecnologias, em permanente evolução, expansão e sofisticação, tanto podem criar riscos para a democracia, ameaçando a sua infraestrutura de princípios e valores, como podem dar lugar, em termos inovadores, a oportunidades de melhoria efetiva das democracias realmente existentes numa altura em que se acentua a recessão democrática ao longo e ao largo do planeta (Freedom House, 2025). O mapeamento dessa ambivalência afigura-se necessário, quanto mais não seja para averiguar, em momento posterior, se há forma de minimizar os riscos e de aproveitar ao máximo as oportunidades.

Relativamente a riscos eventuais, observando tendências em curso, o que sobressai é a possibilidade de caminharmos para uma “democracia panótica”, ou uma «democracia de vigilância» (García-Marzá & Calvo, 2022), que «profana a nossa intimidade, desossa literalmente a nossa alma e saqueia o refúgio da nossa vida

privada» (Ramonet, 2015, p. 22). Os dados para que isso aconteça, sem contar com filtragens clandestinas do tráfego na internet, derivam de várias fontes informacionais: antes de mais, das interações dos cidadãos com as plataformas das instituições públicas, cada vez mais vorazes de dados digitais pessoais, pretensamente para prestar melhores serviços nas áreas da justiça, da educação, da saúde ou da assistência social; depois, dos sistemas de vigilância que, nas ruas e nas praças das áreas urbanas, espiam o comportamento dos transeuntes e identificam, com requintada precisão, os seus rostos e as suas vozes através de câmaras CCTV de reconhecimento facial e vocal.

As democracias, aproximando-se perigosamente dos «autoritarismos digitais» (Jarry-Lacombe et al., 2022), adotam cada vez mais essa forma panóptica de tudo vigiar e monitorizar, o que poderá levar, a breve trecho, a um «Estado-espião digital» (Han, 2016) onde já não haverá lugar para a privacidade, ou para o «direito ao santuário» (Zuboff, 2020), a qual é fundamental para salvaguardar, em democracia, certos valores e certos princípios, além de nos defender dos abusos de poder:

*A privacidade é a maneira que temos de colocar vendas nos olhos do sistema para que nos trate com imparcialidade e justiça [...]. É a forma de proteger os indivíduos, as instituições e as sociedades das pressões e abusos externos. É o modo de reservar um espaço para nós mesmos em que possamos nos relaxar, nos relacionar com outros, explorar novas ideias e formar a nossa própria opinião, tudo isso em liberdade (Véliz, 2021, p. 236).*

Uma democracia que, com os seus sistemas algocráticos sofisticados, escrutina sem entraves as nossas vidas, muitas vezes sob um véu de secretismo securitário, ora no âmbito do policiamento de avenidas, ruas e praças, ora por ocasião das interações digitais com instituições estatais, está a criar condições para que um governo de turno, menos escrupuloso no cumprimento de princípios democráticos, utilize o conhecimento aprofundado dos cidadãos para interferir sub-repticiamente na comunicação política e na eventual manipulação da opinião pública. Em tal situação, a democracia caminharia a passos largos para a sua «desconsolidação» (Foa & Mounk, 2017), isto é, para a sua desfiguração e desintegração.

As avenidas que levam a uma democracia panóptica, focalizada na vigilância massiva dos cidadãos, não são o único risco criado pela algocracia. Um segundo risco, não menos perigoso para a democracia, é a possibilidade de se desembocar numa “democracia pós-política”, ou seja, num sistema em que a política, «entendida como a expressão da vontade geral de tomar decisões, na contradição e na deliberação, tendo em vista responder da melhor maneira ao interesse comum» (Sadin, 2018, p. 27), dá lugar, progressivamente, a um «governo algorítmico» (Engin & Treleaven, 2018). Ou seja, um governo que restringe, e depois erradica, «as oportunidades de participação humana na tomada de decisões públicas» (Danaher, 2016, p. 246). Assim, promove-se o silenciamento da voz dos cidadãos e, conseqüentemente, a «erosão de um governo guiado pela discussão cívica», como bem sublinha Vicente (2023, p. 56), de forma tão rigorosa quanto clara, na sua recente apreciação do fenómeno algocrático.

Essa tendência, desenhando um cenário distópico para a política democrática, daria o poder soberano a sistemas algocráticos de tomada de decisão e criaria, a prazo, uma «democracia automatizada» (Innerarity, 2024), inclusive em funções sociais críticas que requerem, por envolverem direitos humanos fundamentais e

valores discutíveis ou controversos, um questionamento cidadão dos objetivos e da hierarquia de prioridades. Uma automatização das decisões políticas em larga escala retiraria os cidadãos da equação democrática; seria uma grave ameaça à sua agência política e correria o risco, por falta de escrutínio ou curadoria, de algoritmizar desigualdades, preconceitos, discriminações e injustiças sistêmicas.

Um terceiro e último risco, considerando a curadoria algorítmica de conteúdos informativos nas redes sociais e, portanto, a gestão algocrática dos *feeds* de notícias dos utilizadores, é a promoção, surpreendente e paradoxal, de uma “democracia tendencialmente anti-dialógica”, pobre em interações comunicativas entre pontos de vista diferentes, uma vez que essa gestão, explorando o enviesamento de confirmação para captar a atenção, apenas fornece o que os utilizadores querem ver e ouvir nessas plataformas. Assim, «ao apresentarem aos utilizadores apenas as notícias que estão alinhadas com a sua visão, as redes sociais contribuem para visões enviesadas e parciais das questões, dificultando o diálogo e criando visões erradas e extremistas» (Oliveira, 2023, p. 101). O verdadeiro risco ou perigo dessa prática algocrática, manipulando a informação que chega aos utilizadores das plataformas sociais, é o de empobrecer a sua dieta informativa e de impedir, a prazo, uma verdadeira conversa sobre questões de interesse comum, à espera de deliberação política democrática.

A degradação da «conversa democrática» (Harari, 2024), não sendo da inteira responsabilidade das redes sociais (Missika & Verdier, 2022), pois estão envolvidos outros fatores, também lhes diz respeito, não apenas porque dão visibilidade máxima a discursos incendiários, divisivos e polarizadores, quantas vezes irrelevantes para a formação da opinião e da vontade democrática, como incentivam, através de recomendações, a reclusão dos utilizadores em «câmaras de eco fragmentadas e autorreferenciais» (Habermas, 2023), fechando-se dogmaticamente umas sobre as outras. Num tal cenário, já não se dá por adquirido que «a democracia pressupõe o consentimento a uma pluralidade de opiniões» (Lefort, 2024, p. 10), e que o debate contraditório, com razões ou argumentos em busca de consenso, é tudo menos o *hard core* da democracia deliberativa (Habermas, 2023).

Como se vê, a eventualidade de impactos negativos da algocracia na democracia é para levar a sério, porém, isso não quer dizer, seguindo outras linhas evolutivas, que os sistemas algocráticos não possam introduzir melhorias nos sistemas democráticos. Desde logo, aumentando os ganhos de eficiência, justiça e transparência na gestão de bens públicos e na prestação de serviços aos cidadãos em áreas tão diversas e fundamentais quanto o sistema judiciário, os cuidados sanitários, o sistema educativo ou a segurança social, garantindo, prudentemente, «que a automatização no setor público deve ser equilibrada com intervenção humana especializada onde e quando for necessário» (Engin & Treleaven, 2018, p. 458).

Os sistemas algocráticos, em segundo lugar, podem ser um importante «fator de democratização» (Bersini, 2023) do processo de geração, implementação e avaliação de políticas públicas, ora realizando a monitorização *online* da opinião pública quanto a preferências e a opiniões, ora organizando o envolvimento cívico dos cidadãos em discussões e deliberações através de plataformas estatais devidamente credenciadas para o efeito, dando um outro sentido ou significado à «plataformização da democracia» (Innerarity, 2024), isto é, à realização da conversa democrática em plataformas digitais controladas pela cidadania.

Esses sistemas, finalmente, também podem revitalizar o espaço público político, hoje ameaçado de desintegração pela curadoria algorítmica das redes sociais, ou seja, pelos algoritmos de personalização das notícias, promovendo uma informação de utilidade pública, pluralista em pontos de vista, rica em temas socialmente relevantes e sem essa tendência de criar «bolhas informacionais» (Grimonpont, 2022) isolacionistas, autoconfirmativas e irredutíveis nas mesmas opiniões. Sem informação de qualidade dificilmente haverá conversa democrática de qualidade e, portanto, espaço público político de qualidade.

O desafio, considerando a boa utilização da algocracia nesses casos ilustrativos, é aproveitar ao máximo as suas “virtudes algorítmicas”, quer na gestão e na administração de serviços imprescindíveis, quer na formação da vontade democrática dos cidadãos, ou ainda, e não menos importante, no desenvolvimento de políticas públicas. O que está em causa, por conseguinte, é uma algocracia ao serviço da democracia, decisivamente voltada para os cidadãos: uma “algocracia cidadã” que a todos convoca para a sua institucionalização, inclusive a educação para a democracia, mesmo necessitando de reconfiguração.

#### 4. Reconfiguração da educação para a democracia em tempos de algocracia

A educação para a democracia, especialmente das gerações mais jovens e, em particular, das faixas etárias mais avançadas na escolarização obrigatória, corre o risco de se tornar irrelevante, para não dizer anacrónica, se não ajudar a instituir, face ao avanço dos sistemas algocráticos nos sistemas democráticos, uma algocracia cidadã, ou uma «algo-democracia», como prefere Grimonpont (2022), capaz de dirigir, controlar e colocar esse novo sistema de governação tanto ao serviço dos cidadãos como da própria democracia. A adesão a esse propósito, correspondendo a uma reconfiguração programática da educação para a democracia, nomeadamente nas aulas de cidadania, implica colocar o foco pedagógico-didático no desenvolvimento de duas importantes capacidades: por um lado, a capacidade de análise da algocracia como fenómeno de governação baseada em algoritmos (capacitação epistémica) e, por outro, a capacidade de apreciação política de questões suscitadas pelos sistemas algocráticos em contextos democráticos (capacitação política), visando preparar, em última instância, a defesa da algocracia cidadã no espaço público das atuais democracias.

O foco da capacitação epistémica, considerando a sua dimensão estritamente cognitiva, é a aquisição de conhecimentos básicos sobre a algocracia, ora investigando, de maneira colaborativa, e com os recursos da internet, a base algorítmica dos sistemas algocráticos, designadamente a noção informática de algoritmo e o discurso a seu respeito, ora analisando, seguindo a mesma estratégia, o modelo de negócios que, nas redes sociais digitais, define as diretrizes da curadoria algorítmica dos *feeds* de notícias e, portanto, as regras dos algoritmos que estruturam, secretamente, e nos bastidores de empresas altamente lucrativas, essas “janelas informativas” do «novo ecossistema mediático» (Missika & Verdier, 2022).

A primeira porta de entrada no universo algocrático, pode-se dizer de maneira muito didática, é a noção de algoritmo e a sua representação no senso comum digital. Importa referir, em primeiro lugar, que o algoritmo, essa unidade discreta dos sistemas decisoriais algocráticos, «é um conjunto de regras - ou procedimentos informáticos – para resolver um problema ou executar uma tarefa» (Thumlert *et al.*, 2022, p. 20). Mais concretamente, «é um conjunto metódico de passos que pode ser usado para fazer cálculos, solucionar

problemas e tomar decisões» (Harari, 2017, p. 100), como, por exemplo, ordenar, filtrar, analisar, classificar, recomendar e distribuir conteúdos nas plataformas sociais, ou mais amplamente nas plataformas estatais e governamentais que fornecem serviços digitais aos cidadãos em áreas como a justiça, a segurança social, a educação, a saúde ou a gestão de uma cidade inteligente.

Em segundo lugar, convém sublinhar, para orientar o trabalho de investigação, que «um algoritmo corresponde à materialização de valores e de práticas humanas» (Vicente, 2023, p. 11), sendo indissociável de uma «ecologia social» (Beer, 2017): incorpora visões do mundo social; os seus resultados são influenciados por interesses e agendas; e é produto de forças sociais tanto na conceção ou no desenho, como na implementação e em eventuais reformulações.

Essa imersão na ecologia social dos algoritmos permite expandir a investigação dos estudantes para o terreno das representações sociais acerca desses elementos estruturantes dos sistemas algocráticos, pelo menos as mais disseminadas no senso comum digital: que os algoritmos, nas suas linhas de código, e enquanto instrumentos de escolha, classificação, seriação, hierarquização, recomendação, inclusão ou exclusão, são objetivos e axiologicamente neutros. Essa retórica da objetividade e, sobretudo, da neutralidade, ignora que os algoritmos «codificam os valores dos seus criadores e do ecossistema subjacente de implementação e desenvolvimento» (Innerarity, 2024, p. 10), podendo, pois, reproduzir preconceitos e discriminações contra certas classes, raças, géneros ou idades, já para não falar, como se verá adiante, da gestão tendenciosa dos *feeds* de notícias nas plataformas sociais.

A desconstrução dessas visões “assépticas” dos algoritmos, ou desses pedaços de código que dão corpo e espessura a sistemas algocráticos de governação, é tanto mais importante quanto atualmente «os algoritmos são protegidos por representações de algoritmos como tecnologia livre de valor, imune ao enviesamento humano e epistemicamente superior» (Alnemr, 2024, p. 208), servindo propósitos no mínimo pouco esclarecedores da opinião pública democrática. Igualmente significativo, nesse seguimento, é prestar atenção, no labor investigativo dos alunos, à ambivalência da algocracia, pois «os estudantes devem conhecer os riscos e oportunidades que acompanham a tecnologia» (Unesco, 2024, p. 160), designadamente em democracia, quer na esfera dos serviços e das políticas públicas, quer no âmbito da gestão dos fluxos de informação, tal como se processam nas redes de interações sociais digitais.

O processamento algocrático desses fluxos, em rigor, só se compreende escrutinando o modelo de negócio das redes sociais digitais: «um modelo económico totalmente estruturado em torno da captação e da retenção da atenção» (Grimonpont, 2022, p. 124). Assim, incorporando ou vertendo esse modelo em código informático, e uma vez transformados em «curadores dos nossos *feeds* de notícias» (Harari, 2024, p. 287), os algoritmos tudo fazem para «maximizar o tempo passado nas plataformas de modo a maximizar a extração de dados e o valor do utilizador para os anunciantes» (Haidt, 2024, p. 199). A instrução dada aos algoritmos, nesse modelo de «publicidade comportamental» (Missika & Verdier, 2022) microdirecionada, é produzir envolvimento custe o que custar, inclusive “desprezando” a verdade dos factos e o interesse coletivo quando está em causa informação de natureza social e política. A desinformação não causa prurido aos algoritmos de recomendação dos *feeds* de notícias, como aliás não causa a polarização subsequente à divulgação prioritária de conteúdos extremistas, agressivos, irados e indignados, por vezes carregados de ódio e maledicência.

A governação algocrática dos *feeds* de notícias, pelas suas implicações negativas na qualidade da informação consumida pelos utilizadores de redes sociais e, mais além, pelo contributo que dá à formação de «câmaras de eco pessoais» (Kissinger et al., 2021) ao apresentar conteúdos que reforçam as convicções de cada um e, portanto, o seu modo de ver o mundo, merece análise cuidada por parte dos alunos, quanto mais não seja porque são eles, enquanto cidadãos em formação, que mais consomem informação nessas plataformas (Habermas, 2023).

O desígnio da algocracia cidadã, articulando-se com a reconfiguração da educação para a democracia em contexto escolar, tem certamente a ganhar com as análises referidas, porém, não se esgota em momentos analíticos, por mais importantes que sejam para a capacitação epistémica dos alunos. Também inclui, como já aludido no início desta secção, o desenvolvimento da capacidade de apreciação política de questões suscitadas pelo uso de sistemas algocráticos em contextos democráticos tecnologicamente avançados.

Seguindo uma estratégia em que as análises dão lugar aos debates, ou a investigação à discussão, várias questões podem ser levantadas em contexto de sala de aula. Antes de mais, uma questão bastante básica: a algocracia, não obstante o esquecimento ou a deliberada ocultação, é um assunto essencialmente político (Suleyman & Bhaskar, 2024), não apenas porque interfere com a governação de bens públicos, ou de inegável interesse público, mas também porque a sua regulação democrática, hoje sob assédio das grandes plataformas tecnológicas, exige a assunção de posições políticas mais ou menos restritivas a esse respeito.

Uma segunda questão, que também parece básica, pelo menos em democracia, é a discussão acerca da participação dos cidadãos nas decisões relativas à automatização de serviços públicos e, portanto, à utilização de sistemas algocráticos na prestação desses serviços, e bem assim na definição dos objetivos e das prioridades a incorporar nas linhas de código dos algoritmos desses sistemas, pois num regime democrático, e num quadro de controlo da algocracia, a «fixação dos preceitos de decisão deve pertencer à cidadania» (Vicente, 2023, p. 56).

Um outro tema para debate é a questão da transparência dos algoritmos (Missika & Verdier, 2022), quer no capítulo das regras ou dos princípios, quer relativamente a efeitos ou a resultados previsíveis, nomeadamente quando os sistemas algocráticos se apoiam em algoritmos de aprendizagem automática e profunda, ou seja, algoritmos que, por serem autopoieticos, são mais opacos e imprevisíveis nas suas ações. Seja como for, os cidadãos têm direito a essa transparência, e não só nas plataformas de serviços estatais, o que parece uma evidência, mas também nas plataformas de redes sociais e, em particular, na curadoria algorítmica de notícias, pois, se quiserem «agir conforme os valores democráticos, as plataformas devem cumprir com obrigações estritas de transparência, comunicando o funcionamento dos algoritmos que classificam as informações» (Innerarity, 2024, p. 12-13).

O direito à explicação das decisões algorítmicas, apesar de já estar consagrado na legislação europeia, designadamente no Regulamento Geral de Proteção de Dados, é também um tema que se pode debater, dada a crescente sofisticação dos processos que levam a essas decisões, assim como a importância desse direito para eventuais contestações ou reclamações por parte de cidadãos descontentes com as decisões das administrações, nomeadamente públicas.

Essa última questão abre para uma outra, a do tratamento dos cidadãos em função de inestimáveis valores democráticos, como a inclusão, a equidade e a não-discriminação, pois os algoritmos, se não forem vigiados, podem ser excludentes, injustos e preconceituosos para com certas franjas da população nas suas interações com entidades públicas que usam algoritmos para tomar decisões frequentemente importantes para as suas vidas.

Por fim, e só para elencar as mais visíveis, surge a questão da supervisão dos sistemas algocráticos, integrando, num todo coerente, a observação, a avaliação e a orientação desses sistemas para garantir, na medida do possível, o cumprimento dos objetivos fixados nos algoritmos. A este respeito, não desconsiderando o investimento em «literacia tecnológica» (Oliveira, 2023) que se afigura premente em tempos de crescimento da algocracia no seio das democracias, pode-se discutir o envolvimento dos cidadãos em equipas multidisciplinares de auditorias aos algoritmos, quer relativamente a serviços públicos essenciais, e sensíveis do ponto de vista social, como a segurança pública, a justiça penal ou a atribuição de subsídios, quer a propósito das redes sociais digitais, «especialmente sobre a natureza e o tipo de informação que é promovida ou silenciada por meio de algoritmos» (Jungherr, 2023, p. 7).

Acrescentando uma outra dimensão à reconfiguração da educação para a democracia em tempos de algocracia, a área da capacitação política promove o espírito crítico dos alunos e torna-os seguramente mais aptos para se envolverem, com voz assertiva, no processo de discussão e, como se espera, de institucionalização de uma algocracia cidadã em democracia.

## 5. Conclusão

A educação e, por maioria de razão, a educação para a democracia, é um processo aberto, dinâmico e experimental, suscetível a reconfigurações ou a remodelações determinadas por circunstâncias desafiantes, como parece ser o caso (enquanto forma de governação baseada em algoritmos) a proliferação da algocracia e dos seus sistemas nas democracias tecnologicamente mais avançadas. Revendo-se nessa matriz educacional e, portanto, nas suas características, este artigo analisou a emergência dos sistemas algocráticos nos sistemas democráticos e mostrou como são ambivalentes, comportando riscos e oportunidades para os cidadãos e para as democracias, especialmente os mais expostos à modelação algocrática de serviços públicos e de ambientes de comunicação digital nas plataformas de redes sociais.

Nessa sequência, e tendo como público de eleição a população escolar mais avançada na escolaridade obrigatória, o artigo sinalizou a necessidade de a preparar para a discussão e a institucionalização de uma algocracia cidadã, ou sob controlo dos cidadãos, não apenas na definição de objetivos e prioridades dessa modalidade de governação, mas também na sua supervisão e regulação, esta última necessitando de ser mais ambiciosa hoje em dia face à crescente sofisticação da algocracia e às pressões anti-regulatórias do ecossistema tecnológico.

Essa sinalização de uma nova orientação para a educação dos nativos digitais da era da algocracia requer, como se viu na última secção do artigo, uma reconfiguração da educação para a democracia em ambiente escolar e uma aposta, experimental, na promoção de uma dupla capacitação: epistémica e política. Se a primeira é um investimento na aprendizagem de conhecimentos básicos sobre algocracia, a segunda é uma

aposta no desenvolvimento da capacidade de apreciação política de questões suscitadas pelo uso de sistemas algorítmicos em contextos democráticos.

Reunindo essas capacitações na mesma *démarche* pedagógica, é possível que a população juvenil das nossas escolas fique melhor preparada para ter voz ativa, e não somente voz ativa, no processo de discussão pública que poderá levar a uma algocracia cidadã, servindo os cidadãos e a própria democracia. Querer ir mais além, nomeadamente em sessões de educação para a cidadania democrática nas escolas, é manifestamente exagerado, pois devemos «estar criticamente conscientes dos limites da educação» (Freire & Shor, 1987: 82), seja na transformação social em geral, seja na institucionalização de uma nova algocracia, como advogamos no presente artigo.

Seja como for, não é tempo perdido envolver as pessoas jovens nesse tema. Afinal, enquanto utilizadores de sistemas algorítmicos que condicionam crescentemente as suas vidas, também são parte interessada nessa matéria. Saiba a escola desempenhar o seu papel aproveitando, de outra forma, e contemplando a problemática da algocracia, os espaços curriculares onde legalmente se podem enxertar novos temas de educação para a cidadania, como é manifestamente o caso de Cidadania e Desenvolvimento ao longo da escolaridade obrigatória.

## Referências

- Alnemr, N. (2024). Democratic self-government and the algocratic shortcut: the democratic harms in algorithmic governance of society. *Contemporary Political Theory*, 23, 205–227. <https://doi.org/10.1057/s41296-023-00656-y>.
- Aneesh, A. (2009). Global labor: algocratic modes of organization. *Sociological Theory*, 27(4), 347-370. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01352.x>.
- Beer, D. (2017). The social power of algorithms. *Information, Communication & Society*, 20 (1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1216147>.
- Bersini, H. (2023). *Algocratie. Allons-nous donner le pouvoir aux algorithmes?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Chin, J. & Lin, L. (2023). *Estado de vigilância*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Danaher, J. (2016). The threat of algocracy: reality, resistance and accommodation. *Philosophy & Technology*, 29, 245–268. <https://doi.org/10.1007/s13347-015-0211-1>.
- Danaher, J. (2022). Freedom in an age of algocracy. In S. Vallor (Ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Technology* (pp. 250-272). New York: Oxford University Press.
- Engin, Z. & Treleaven, P. (2018). Algorithmic government: automating public services and supporting civil servants in using data science technologies. *The Computer Journal*, 62 (3), 448-460. <https://doi.org/10.1093/comjnl/bxy082>.
- Foa, R. & Mounk, Y. (2017). The signs of deconsolidation, *Journal of Democracy*, 28 (1), 5-15. <https://dx.doi.org/10.1353/jod.2017.0000>.
- Foucault, M. (1994). *Le sujet et le pouvoir. Dits et Écrits*. T. III. Paris: Gallimard.
- Freedom House (2025). *Freedom in the world 2025: The uphill battle to safeguard rights*. [The Uphill Battle to Safeguard Rights | Freedom House](https://www.freedomhouse.org/reports/freedom-in-the-world-2025).
- Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García-Marzá, D., & Calvo, P. (2022). Democracia algorítmica: ¿un nuevo cambio estructural de la opinión pública? *Isegoría*, (67), e17. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.17>.
- Grimonpont, A. (2022). *Algocratie. Vivre libre à l'heure des algorithmes*. Arles: Actes Sud.
- Habermas, J. (2023). *Espace public et démocratie délibérative. Un tournant*. Paris: Gallimard.
- Haidt, J. (2024). *A geração ansiosa. Como a grande reconfiguração da infância está a provocar uma epidemia de doença mental*. Lisboa: D. Quixote.
- Han, B.-C. (2016). *No enxame. Reflexões sobre o digital*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Han, B.-C. (2022). *Infocracia*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Harari, Y. (2017). *Homo deus: história breve do amanhã*. Lisboa: Elsinore.
- Harari, Y. (2024). *Nexus. História breve das redes de informação*. Lisboa: Elsinore.
- Innerarity, D. (2024). *Inteligência artificial y democracia*. Unesco: Paris/Montevideo.
- Jarry-Lacombe, B., Bergère, J.-M., Euvé, F. & Tardieu, H. (2022). *Pour un numérique au service du bien commun*. Paris: Odile Jacob.
- Jungherr, A. (2023). Artificial intelligence and democracy: A conceptual framework. *Social Media + Society*, 9(3). <https://doi.org/10.1177/20563051231186353>.
- Kissinger, H., Schmidt, E. & Huttenlocher, D. (2021). *A era da inteligência artificial*. Lisboa: D. Quixote.
- Lefort, C. (2024). Qu'est-ce que la démocratie? *Philosophie Magazine (Cahier Central)*, 185, 6-15.
- Magos, V. (2022). *Résister à l'algocratie. Rester humain dans nos métiers et dans nos vies*. Bruxelles: Fabert.
- Mayer-Schoenberger, V. & Cukier, K. (2013). *Big data: a revolution that will transform how we live, work, and think*. Boston-New York: Houghton Mifflin Harcourt.

- Missika, J.-L. & Verdier, H. (2022). *Le business de la haine. Internet, la démocratie et les reseaux sociaux*. Paris: Calmann-Lévy.
- Oliveira, A. (2023). *Ciência, tecnologia e sociedade*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Ramonet, I. (2015). *El imperio de la vigilancia*. Madrid: Clave Intelectual.
- Sadin, É. (2018). *L'intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle..* ParisClube do Autor.: L'Échappée.
- Suleyman, M. & Bhaskar, M. (2024). *A próxima vaga*. Lisboa:
- Thumlert, K., McBride, M., Tomin, B. Nolan, J., Lotherington, H., & Boreland, T. (2022). Algorithmic literacies: identifying educational models and heuristics for engaging the challenge of algorithmic culture. *Digital Culture & Education*, 14(4), 19–35. <https://www.digitalcultureandeducation.com/volume-14-4>.
- Unesco (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* Paris: UNESCO. <https://doi.org/10.54676/NEDS2300>.
- Véliz, C. (2021). *Datos, vigilancia y libertad en la era digital*. Barcelona: Debate.
- Vicente, P. (2023). *Os algoritmos e nós*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Zuboff, S. (2020). *A era do capitalismo da vigilância*. Lisboa: Relógio d'Água.

[Índice](#)



## OUTROS ARTIGOS

# EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: CONTRIBUTOS PARA UM COMPROMISSO COM O DIÁLOGO SOCIAL

Fátima Carneiro<sup>1</sup>

### Resumo

Neste artigo consideramos oportuno destacar a Educação para a Cidadania Global, na medida em que possibilita, aos alunos, a aquisição de competências exigidas para atuarem como cidadãos globais. Apresentam-se os resultados parciais de uma investigação desenvolvida em contexto internacional, cuja recolha dos dados teve lugar em 2019, fazendo parte de uma tese de doutoramento em Educação Global.

Dos resultados da investigação, destacamos alguns aspetos que envolvem a interculturalidade e a cidadania global, nomeadamente no que respeita a práticas de educação multicultural, projetos direcionados para a diversidade linguística e a apreciação de diferentes culturas, valorização da dignidade humana e consciência e envolvimento em questões globais, na Escola Europeia Alfa XX, em contexto internacional.

**Palavras-chave:** *Educação Global; Interculturalidade; Cidadania Global; Alunos; Professores.*

### 1. Introdução

Neste artigo, a cidadania num ambiente global é destacada por estar na origem das novas configurações e limites de participação, sendo referenciada como um conceito de cidadania transnacional, pós-nacional e até global. Num contexto mais globalizado, a cidadania suscita questões associadas à responsabilidade mútua e à interdependência.

Aceitar a responsabilidade envolve o reconhecimento consciente da responsabilidade cívica e está associada ao "bem comum", remetendo, deste modo, para o compromisso com a comunidade, que parte de

---

<sup>1</sup> Investigadora colaboradora do Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta (UAB), LE@D; Professora Adjunta Convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

um ato intencional. Esta condição remete para as questões interculturais e para a forma como podemos e devemos sentir responsabilidade em contextos múltiplos, sendo necessária uma atenção constante à dialética do "eu" e do "outro", de modo a coordenar uma ação global e responsável (Castiglioni & Bennett, 2018).

Sublinha-se, assim, a importância da educação global, tornando-se imperativo garantir que todos os cidadãos tenham a oportunidade de adquirir os conhecimentos e as competências necessárias para promover uma cultura para o desenvolvimento inclusivo e sustentável.

A literatura sugere que a educação global pretende ser transformadora relativamente às questões globais, construindo o conhecimento, mobilizando as competências, as atitudes e os valores que os alunos precisam para contribuir para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico. Face às exigências crescentes num mundo globalizado, destaca-se a visão humanista da educação global, na medida em que possibilita aos alunos a aquisição de competências exigidas para atuarem como cidadãos globais. Neste contexto, surge uma combinação de competências globais, designadamente competências de comunicação, compreensão intercultural, consciência global, preocupações ecológicas e questões relacionadas com a cidadania global (Bourn, 2014; Huber & Reynolds, 2014; Nussbaum, 2011; Räsänen, 2007; Reimers, 2020).

## 2. Revisão da literatura

### Educação para a Cidadania

No sentido de promover o respeito mútuo e os valores fundamentais, a educação para a cidadania assume um papel de destaque. A este propósito, salienta-se a seguinte definição de educação para a cidadania, que se prevê ser adequada para as sociedades democráticas atuais:

*A educação para a cidadania é uma área disciplinar que tem por objetivo promover uma coexistência harmoniosa e fomentar o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades em que vivem. Nas sociedades democráticas, a educação para a cidadania ajuda os alunos a tornarem-se cidadãos ativos, informados e responsáveis, capazes de assumir a responsabilidade por si próprios e pelas suas comunidades a nível nacional, europeu e internacional (Coster & Sigalas, 2018, p. 3).*

Importa, ainda, salientar que a cidadania global

*[...] envolve o contacto com lugares distantes e culturas diferentes, mas isso nunca é feito isoladamente das nossas próprias vidas e comunidades. O objetivo é antes explorar o que nos liga a outras pessoas, lugares e culturas, a natureza e a igualdade dessas relações, e como podemos aprender com essas pessoas, lugares e culturas, bem como sobre eles (Oxfam, 2015, p. 4).*

De facto, a educação para a cidadania envolve duas componentes: o desenvolvimento de noções de cidadania ativa e competência cívica; a incorporação das dimensões culturais, económicas, políticas e sociais, procurando desenvolver valores nos cidadãos (UNESCO, 2015).

Verifica-se, assim, que para a implementação e prática de uma educação para a cidadania é necessário um esforço educativo que vise preparar as crianças e os jovens para participar na vida da sociedade,

promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e sociais, e criando uma consciência acerca das instituições e das práticas políticas (Araújo, 2008; Coster & Sigalas, 2018).

Efetivamente, a educação para a cidadania global visa capacitar os alunos para:

*desenvolver uma compreensão das estruturas de governação global, direitos e responsabilidades, questões globais e ligações entre sistemas e processos globais, nacionais e locais;*

*reconhecer e apreciar a diferença e as múltiplas identidades, por exemplo, cultura, língua, religião, género e a nossa humanidade comum, e desenvolver competências para viver num mundo cada vez mais diversificado;*

*desenvolver e aplicar competências críticas para a literacia cívica, por exemplo investigação crítica, tecnologias de informação, literacia mediática, pensamento crítico, tomada de decisões, resolução de problemas, negociação, construção da paz e responsabilidade pessoal e social;*

*reconhecer e examinar crenças e valores e a forma como estes influenciam a tomada de decisões políticas e sociais, as perceções sobre a justiça social e o empenhamento cívico;*

*desenvolver atitudes de cuidado e empatia para com os outros e o ambiente e o respeito pela diversidade;*

*desenvolver valores de equidade e justiça social e competências para analisar criticamente as desigualdades baseadas no género, no estatuto socioeconómico, na cultura, na religião, na idade e noutras questões;*

*participar e contribuir para as questões globais contemporâneas a nível local, nacional e global como cidadãos globais informados, empenhados, responsáveis e recetivos (UNESCO, 2015, p. 16).*

De maneira esquemática, Nussbaum (2011; 2014) refere três capacidades que parecem ser fundamentais e que devem ser cultivadas em todos os níveis de ensino. A primeira capacidade é designada "autocrítica socrática" e refere-se ao pensamento crítico acerca das suas opiniões, com capacidade de questionar toda e qualquer crença. Nesse sentido, a democracia precisa de cidadãos que possam pensar por si mesmos. De facto, o pensamento crítico é crucial para o exercício da cidadania, nomeadamente em sociedades que se apresentam diferenciadas, tanto ao nível das etnias como das religiões, tanto dentro como fora das próprias fronteiras culturais, onde deve ser estabelecido um diálogo global. Nesta perspetiva, só será possível estabelecer um diálogo adequado se os cidadãos souberem dialogar e deliberar em primeiro lugar. A segunda capacidade está associada ao cidadão democrático: a capacidade de nos vermos como membros de um determinado grupo ou região, mas como seres humanos que se encontram interligados, compreendendo a história mundial de diversos grupos culturais, compreendendo e encontrando soluções para problemas elementares. Uma das formas de desenvolver esta capacidade é garantir que, desde tenra idade, os alunos estabeleçam uma relação diferente com o mundo. Gradualmente, os alunos devem compreender os diferentes grupos sociais e as diferentes nações, bem como os valores humanos compartilhados, que são essenciais para a compreensão e resolução dos problemas globais. Ao mesmo tempo, os alunos devem aprender sobre

as principais tradições, a maioria e as minorias, procurando entender como as diferenças de religião, etnia e género estão associadas a oportunidades de vida diferenciadas. Por último, destaca-se a aprendizagem de, pelo menos, uma língua estrangeira, por proporcionar aos jovens uma lição essencial de humildade cultural. Essa compreensão do mundo poderá promover uma convivência cultural saudável, se for induzida pelo pensamento crítico, que se concentre, entre outras coisas, nas diferenças e nas oportunidades. A terceira capacidade do cidadão, a imaginação narrativa, está intimamente relacionada com as duas primeiras. Esta capacidade remete-nos para a capacidade de pensar como seria estar no lugar de outra pessoa, de ser um leitor da história dessa pessoa, compreendendo as suas emoções, desejos e vontades, através do desenvolvimento da simpatia e da empatia. Desta forma, destaca-se o papel do ensino da literatura e das artes, nomeadamente da música, da arte e da dança, por serem elementos essenciais para se cultivar a empatia de diferentes formas.

Giroux (2020) destaca o ensino superior no que respeita à promoção de valores cruciais para a sustentabilidade das democracias, na medida em que desempenha um papel importante a nível cívico, crítico e pedagógico, destacando que “A democracia impõe exigências cívicas aos seus cidadãos, e essas exigências apontam para a necessidade de uma educação de base alargada, crítica e que apoie os valores cívicos significativos, a participação na auto-governança e a liderança democrática” (Giroux, 2020, p. 9). Por outro lado, Giroux (2019) apela a uma pedagogia crítica e comprometida que desenvolva nos jovens a capacidade de ampliar e aprofundar o conhecimento, de pensar o mundo criticamente e de pensar para além dos seus próprios interesses e bem-estar, tendo em vista o bem público. Neste âmbito, a pedagogia deve ser orientada para práticas pedagógicas que promovam a cidadania e a democracia inclusiva.

De acordo com Franch (2020), a educação para a cidadania global tem propósitos diversos, é um conceito complexo e ambíguo que emerge de umnexo de campos discursivos interrelacionados. Em certos discursos, destacam-se as competências globais direcionadas para os contextos globais, enquanto noutros, privilegia-se uma consciência global cosmopolita, com uma visão do indivíduo integrado numa comunidade global, preparado para agir de acordo com o bem comum. Nesta linha, Nussbaum (2011; 2014) destaca o papel construtivo da cidadania global relativamente aos problemas enfrentados pelo mundo, realçando o seu papel mobilizador no desenvolvimento de competências de pensamento crítico que permitem abordar problemas locais e globais. Na mesma linha, Bourn (2014; 2020) entende a educação para a cidadania global como uma pedagogia direcionada para a sociedade global, que, com base em valores de justiça social, reconhece as desigualdades e tem um compromisso subjacente com o diálogo baseado numa perspetiva global.

### **3. Metodologia**

#### **Questão e objetivos**

Este artigo apresenta os dados parciais de uma investigação, pretendendo mostrar de que forma a educação global promove o desenvolvimento das competências globais, procurando-se ressaltar alguns aspetos fulcrais a partir da seguinte questão de investigação:

## **Quais as percepções dos alunos e dos professores sobre a educação global e o desenvolvimento das competências globais numa Escola Europeia, em contexto internacional?**

Tendo em conta a questão apresentada, foram definidos os seguintes objetivos: melhorar o conhecimento efetivo sobre a educação global; recolher e analisar informação sobre a influência das competências globais no desenvolvimento da educação global; identificar as práticas de educação global junto de alunos e professores; analisar as abordagens de educação multicultural, intercultural e global que são usadas na escola; analisar as abordagens utilizadas para estimular a aprendizagem entre estudantes de culturas diferentes; propor algumas vias para futuros estudos em Educação Global.

### **Técnicas de recolha de informação**

#### **Contexto**

A Escola Europeia Alfa XX foi selecionada para o desenvolvimento do estudo pela sua especificidade curricular se enquadrar nos objetivos da investigação e por se situar num contexto multicultural em contexto internacional. As Escolas Europeias são instituições de ensino oficial controladas pelos governos dos Estados-Membros da União Europeia, sendo legalmente consideradas como instituições públicas em cada país.

A Escola Europeia Alfa XX possui três ciclos de ensino, que correspondem aos níveis maternal, primário e secundário. Note-se que em cada nível de ensino existem nove secções linguísticas: holandesa, inglesa, finlandesa, francesa, alemã, italiano, lituana, portuguesa e sueca.

#### **O questionário**

Neste artigo apresentamos os dados parciais do questionário apresentado aos alunos. Trata-se de um estudo que envolve metodologias mistas, quantitativas e qualitativas. As questões que constam no questionário de investigação exploram a natureza e a importância da Educação Global.

O questionário é constituído por vinte questões, distribuídas por três grupos; do primeiro grupo fazem parte quatro questões relacionados com os dados pessoais dos participantes; do segundo grupo fazem parte quinze, que pretendem avaliar as competências globais; do terceiro grupo fazem parte duas questões que se destinam a avaliar a Educação Global. Os resultados parciais aqui apresentados fazem parte do bloco temático “Competências globais” e correspondem a sete questões do questionário.

#### **Amostra**

O planeamento da investigação contemplou a aplicação de cento e cinquenta e quatro alunos do quarto e quinto anos de escolaridade do ciclo primário, e alunos do primeiro ao sétimo ano do ciclo secundário, que frequentam a secção portuguesa de uma Escola Europeia em contexto internacional.

Tendo em conta os limites temporais definidos para a recolha de dados, trata-se de uma amostra não probabilística, ou seja, constituída de forma intencional, de forma a facilitar a acessibilidade aos participantes. Para participar nos questionários, os participantes foram selecionados de acordo com os seguintes critérios:

com base em informações recolhidas previamente para o desenvolvimento do estudo e que tenham indiciado alguma relevância; com base no ano de escolaridade na escola; com base na secção linguística.

A amostra do questionário totaliza as respostas de 154 alunos que frequentam a secção portuguesa de uma Escola Europeia, em contexto internacional, sendo que o grupo dos alunos do Ensino Primário (n=36) representa 23,4% dos participantes, enquanto os alunos do Ensino Secundário (n=118) representa 76,6%.

#### 4. Análise e Discussão dos Resultados

##### Resultados do questionário

Neste artigo damos ênfase às categorias: Abertura a experiências interculturais; Aptidão em línguas estrangeiras; Perceção sobre a diversidade na escola; Práticas de educação multicultural na escola; Valorização da dignidade humana; Consciência e envolvimento em questões globais.

A Figura 1 apresenta os gráficos de barras com a distribuição das respostas classificadas a partir da escala ordinal de quatro categorias: “Não tem importância”, “Tem alguma importância”, “Tem importância” e “Tem muita importância”.

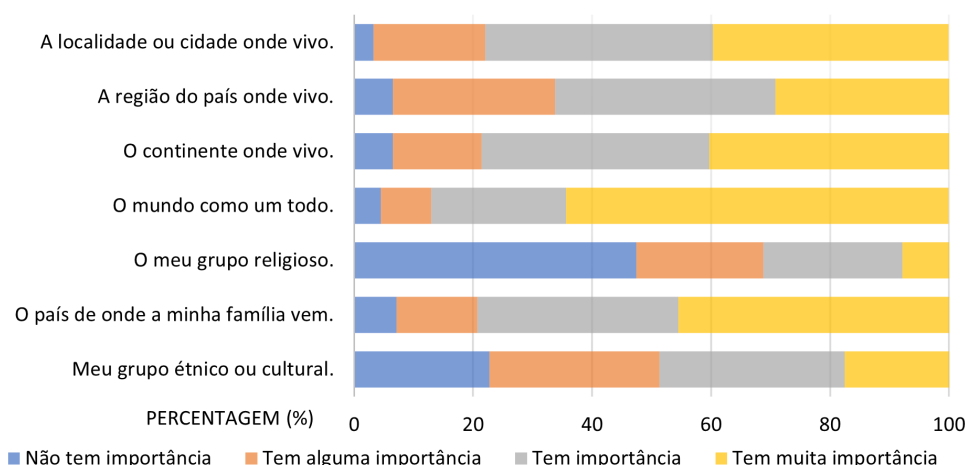


Figura 1 - Abertura a experiências interculturais.

Relativamente à abertura a experiências interculturais, assinalamos que a maioria dos participantes considera que a abertura a experiências interculturais contribui para o desenvolvimento das competências globais. O mundo como um todo tem muita importância para a maioria dos participantes (64,3%) e os restantes itens também são valorizados pelos participantes. O país de origem da família, é considerado importante ou muito importante pela maioria dos participantes (92,9%).

A Figura 2 apresenta os gráficos de barras com a distribuição das respostas classificadas a partir da escala ordinal de quatro categorias: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”.

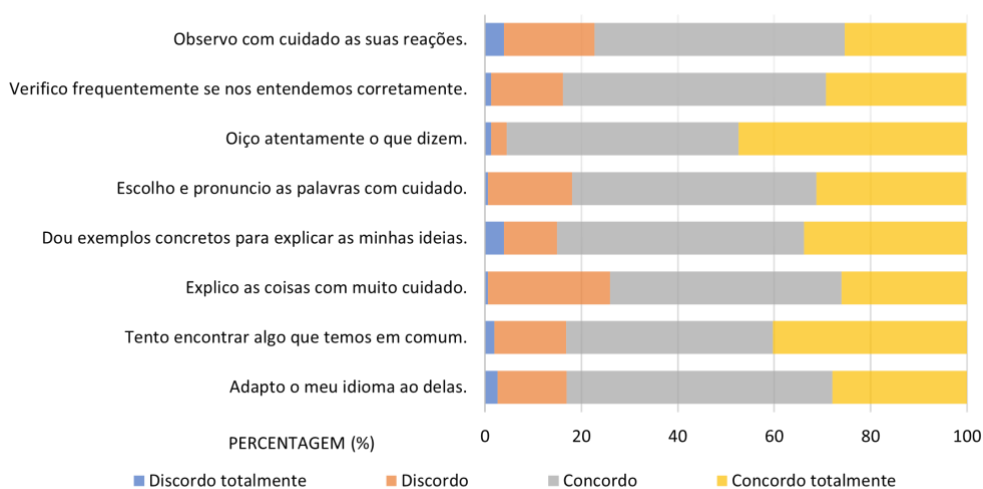


Figura 2 - Percepção sobre a diversidade na escola.

Quanto à percepção sobre a diversidade na escola, a maioria dos participantes observa as reações das pessoas cuja língua materna é diferente da sua; a maioria dos participantes ouve atentamente as pessoas que falam outra língua materna diferente da sua; a maioria dos participantes escolhe pronunciar as palavras quando falam com pessoas cuja língua materna é diferente da sua. Verifica-se, ainda, que 83,2% dos participantes tentam encontrar algo em comum com a pessoa de outra cultura com quem estão a falar, enquanto os restantes não o fazem.

A Figura 3 apresentada a respetiva distribuição das frequências das respostas relativamente à aptidão dos participantes em línguas estrangeiras. As respostas foram classificadas a partir de uma escala ordinal de quatro categorias: “Em uma língua”, “Em duas línguas”, “Em três línguas” e “Em mais de três línguas”.

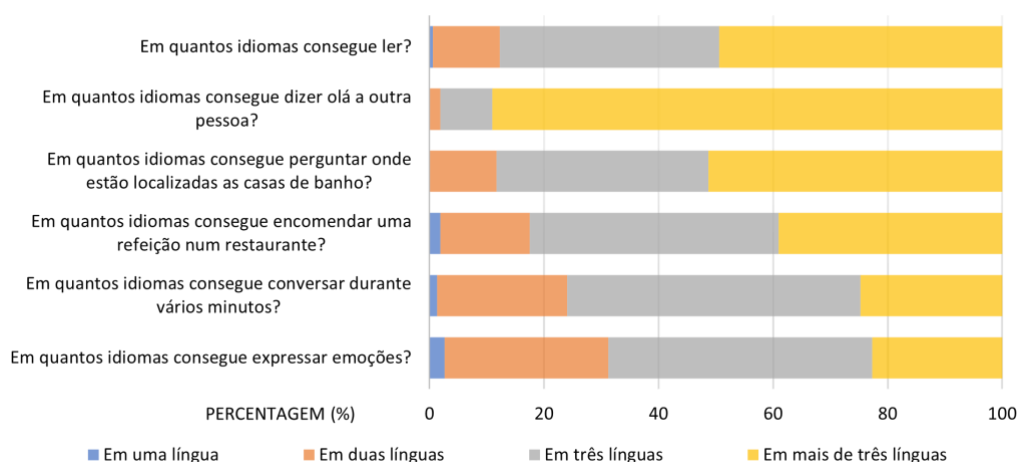


Figura 3 - Aptidão em línguas estrangeiras.

Relativamente à aptidão em línguas estrangeiras verificamos que a maioria dos participantes comunicam em três ou mais línguas, para além da sua língua materna. Os itens onde os participantes apresentam valores ligeiramente mais baixos são: “Em quantos idiomas consegues conversar durante vários minutos” e “em quantos idiomas consegues expressar emoções”.

A Figura 4 refere-se à perceção sobre a diversidade na escola. As respostas foram enquadradas numa escala ordinal de quatro níveis: “Nenhum professor”, “Alguns professores”, “A maioria dos professores” e “Todos os professores”.

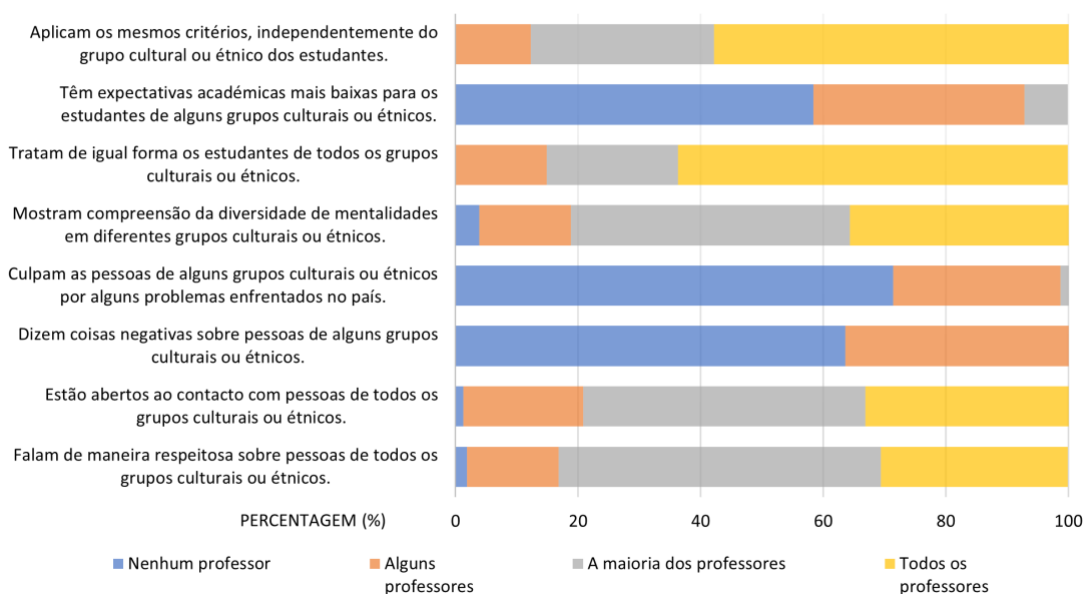


Figura 4 - Perceção sobre a diversidade na escola.

No que respeita à perceção sobre a diversidade na escola, a maioria dos alunos (57,8%) considera que quase todos ou todos os professores falam de maneira respeitosa sobre pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos. A maioria dos alunos (79,2%) pensa que a maior parte dos professores, estão abertos ao contacto com pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos, sendo que uma percentagem considerável (19,5%) considera que apenas alguns dos professores o fazem. A maioria (85,6%) considera que os professores tratam de igual forma os estudantes de todos os grupos culturais ou étnicos.

A Figura 5 indica as práticas de educação multicultural na escola. As respostas foram enquadradas numa escala ordinal de quatro níveis: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”.

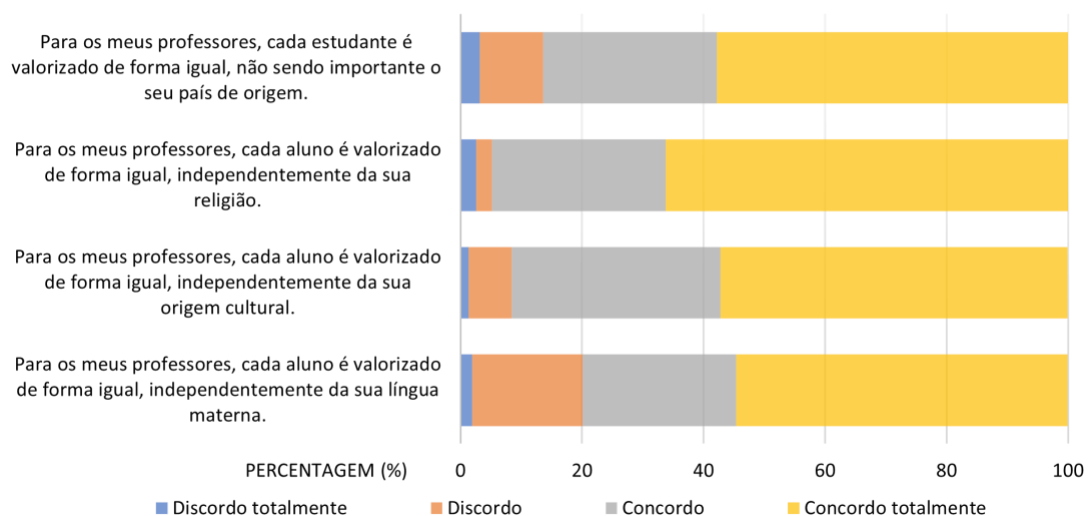


Figura 5 - Práticas de educação multicultural na escola.

No que concerne às práticas de educação multicultural na escola, assinala-se que uma percentagem significativa de alunos (79,8%) considera que todos os seus professores, senão a maioria, valorizam os alunos de forma igual, independentemente da sua língua materna. Neste caso, 57,8% concordam totalmente que os professores valorizam de igual forma cada aluno, independentemente do seu país de origem.

A Figura 6 refere-se à valorização da dignidade humana. As respostas foram enquadradas numa escala ordinal de quatro níveis: “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Concordo” e “Concordo totalmente”.

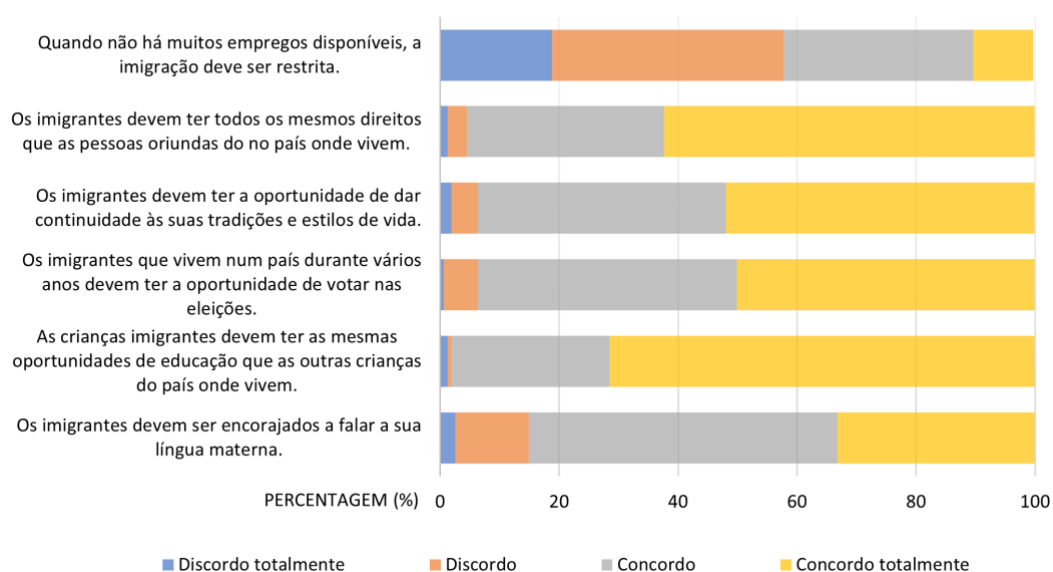


Figura 6 - Valorização da dignidade humana.

Relativamente à valorização da dignidade humana, assinala-se que a maioria dos participantes (85%) está de acordo relativamente ao encorajamento dos imigrantes falarem a sua língua materna. A maioria dos participantes está de acordo quanto ao facto de que as crianças imigrantes devam ter as mesmas oportunidades de educação que a outras crianças apresenta um valor ligeiramente mais baixo (71,4%). A maioria dos participantes (57,8%) pensa que devem existir restrições relativamente à imigração quando não há muitos empregos disponíveis.

A Figura 7 indica a consciência e envolvimento em questões globais. As respostas foram enquadradas numa escala ordinal de quatro níveis: “Não sou capaz”, “Tenho dificuldade”, “Consgo facilmente” e “Consgo muito bem”.

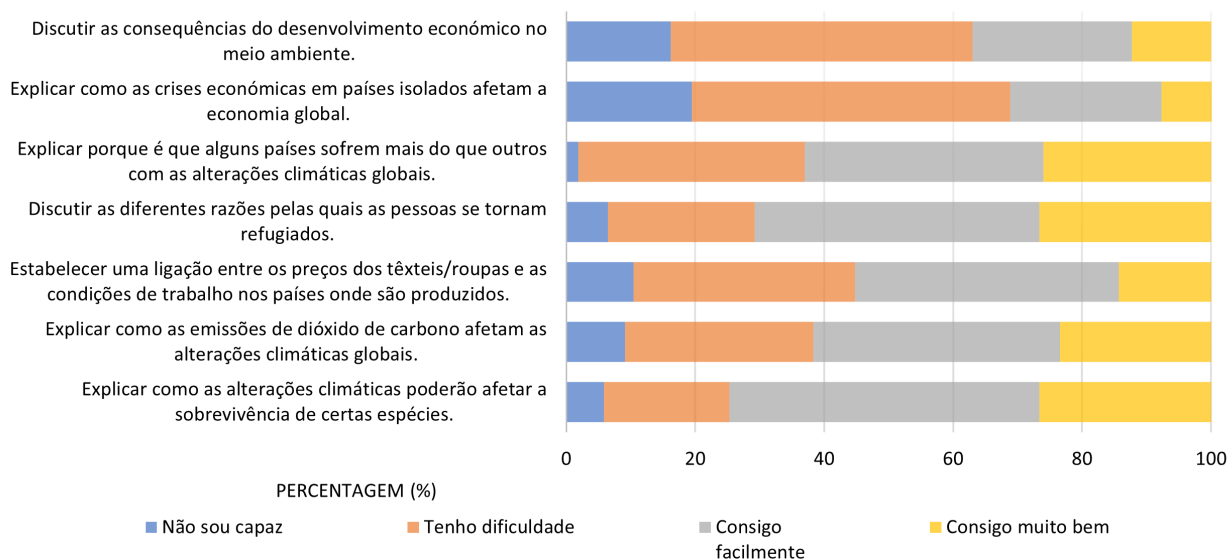


Figura 7 - Consciência e envolvimento em questões globais.

Quanto à Consciência e envolvimento em questões globais, salienta-se que a maioria dos participantes consegue explicar bem ou muito bem como as alterações climáticas poderão afetar a sobrevivência de certas espécies, sendo que, apenas 25% tem dificuldade ou não é capaz de o fazer. A maioria dos participantes (63%) tem dificuldade em discutir as consequências do desenvolvimento económico no meio ambiente.

## Considerações Finais

Importa evidenciar que a educação para a cidadania global implica uma abordagem centrada numa pedagogia crítica para a justiça social (Nussbaum, 2014; Bourn, 2015; Giroux, 2019). Esta abordagem exige mudanças que envolvem alunos e professores, remetendo para uma conceção de subjetivação da cidadania global, com vista à desconstrução crítica dos discursos dominantes (Franch, 2020). Entendemos que a educação para a cidadania global se assume como transformadora, na medida em que possibilita o desenvolvimento das competências, atitudes e valores de que os alunos necessitam para se envolverem civicamente e contribuírem para a construção de um mundo mais inclusivo, justo e pacífico.

Com base nos dados recolhidos, analisados e discutidos, apresentamos algumas conclusões da investigação. Os participantes mostram abertura a experiências interculturais e a maioria considera que a abertura a estas contribui para o desenvolvimento de competências globais. Quanto à aptidão em línguas estrangeiras, verificamos que a maioria dos participantes comunica em três ou mais línguas, para além da sua língua materna. Quanto à perceção da diversidade na escola, os participantes revelam representações positivas. Grande parte dos alunos (58,4%) pensa que os professores não têm expectativas académicas mais baixas para os estudantes de alguns grupos culturais ou étnicos. A maioria dos alunos considera que os professores mostram abertura ao contacto com pessoas de todos os grupos culturais ou étnicos, demonstrando compreender as diferentes mentalidades. No que se refere às práticas de educação multicultural na escola, é de salientar que uma percentagem significativa de alunos (79,8%) considera que a maioria dos professores valoriza os alunos da mesma forma, independentemente da sua língua materna. No que respeita à valorização da dignidade humana, os alunos salientam a importância de os imigrantes falarem a sua língua materna. No entanto, é de realçar que a maioria dos participantes pensa que devem existir restrições relativamente à imigração quando não há muitos empregos disponíveis.

Relativamente à consciencialização e envolvimento em questões globais, a maioria dos participantes consegue explicar bem ou muito bem como as alterações climáticas poderão afetar a sobrevivência de certas espécies. Salientamos ainda que a maioria dos participantes tem dificuldade em discutir as consequências do desenvolvimento económico para o meio ambiente.

Com base nos resultados aqui apresentados, poderão ser efetuadas novas investigações que sejam propícias ao desenvolvimento da educação global, integrando questões associadas à educação para a cidadania global. Como vias para futuras investigações em educação global, propomos:

Reforçar o conhecimento sobre a educação global a partir de estudos de grande escala, produzidos a nível nacional e internacional, complementando com estudos de caso; diversificar técnicas de recolha de informação, incorporando a observação de aulas; aumentar o número de participantes em estudos quantitativos e qualitativos; entrevistar professores de outros países que dão aulas aos alunos portugueses; realizar entrevistas a representantes dos órgãos de gestão; alargar o estudo a outras secções linguísticas da escola; replicar o estudo noutras escolas; selecionar e adotar estratégias que permitam enfrentar os novos desafios da docência, no domínio da Educação Global.

## Referências

- Araújo, S. (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Bourn, D. (2020). *Global and Development Education and Global Skills*. *Educar* 2020, Vol. 56 (2), 279-295.
- Bourn, D. (2015). *The Theory and Practice of Development Education: A pedagogy for global social justice*. Routledge.
- Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. Research Paper n.º 11. Development Education Research Centre, Institute of Education in partnership with the Global Learning Program.
- Castiglioni, I. & Bennett, M. J. (2018). *Building Capacity for Intercultural Citizenship*. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 229-241.
- Coster, I. & Sigalas, E. (2018). *Citizenship Education at School in Europe 2017*. European Commission: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Conselho da Europa (2018). *Jornal Oficial da União Europeia*. Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. C 189, 1-33.
- Franch, S. (2020). *Global citizenship education discourses in a province in northern Italy*. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12 (1), (pp.21–36).
- Giroux, H. A. (2020). *Higher Education and the Politics of Disruption*. Chowanna, (pp.1-20).
- Giroux, H. A. (2019). *Toward a Pedagogy of Educated Hope under Casino Capitalism*. *Pedagogía y Saberes* 50, 147–151.
- Huber, J. & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi, Series n.º3. Council of Europe.
- Nussbaum, M. (2014). *Educação e Justiça Social*. Mangualde: Edições Pélago.
- Nussbaum, M. (2011). *Democracy, Education, and the Liberal Arts: Two Asian Models*. *University of California at Davis Law Review*, 735.
- Oxfam (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. Oxfam GB Press.
- Räsänen, R. (2007). *Intercultural Education as Education for Global Responsibility*. In Kaivola, T. & Melén-Paaso, M. (2007). *Education for Global Responsibility – Finnish Perspectives* (pp. 17-32). University Press, Publications of the Ministry of Education.
- Reimers, F. M. (2020). *Educating Students to Improve the World*. Springer Open.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. UNESCO.

[Índice](#)



# PRÁTICAS

## ASSOCIAÇÕES POPULARES E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA: RAÍZES E HORIZONTES DE UM PROJETO EM CURSO

Maria João Antunes<sup>1</sup>, Isabel Timóteo<sup>2</sup>, Hugo Monteiro<sup>3</sup>, Cátia Rocha<sup>4</sup> & Teresa Martins<sup>5</sup>

### Resumo

Após a Revolução de Abril, os laços associativos e a cultura democrática, intrínsecos ao movimento associativo, puderam fortalecer-se, renovar-se e experimentar novas formas de ação coletiva. A explosão de participação popular que se verificou após o 25 de Abril não é alheia tanto à resistência antifascista no país, como ao associativismo e àquilo que ele representou durante a ditadura enquanto bolsa de aprendizagens de liberdade e de literacia democrática num contexto opressivo. Não obstante, a investigação sobre o associativismo e, em particular, sobre um certo associativismo popular nascido com a Revolução continua a ser diminuta, em especial no que diz respeito à Região Norte. Neste artigo, apresentam-se as principais linhas de investigação do projeto em desenvolvimento “Construir a Democracia Participativa – Associações populares de Abril no Porto” dedicado ao resgate de uma história social sobre associações nascidas depois do 25 de Abril e que se mantêm hoje em atividade.

**Palavras-chave:** *Associações Populares; Participação Social, Cívica e Política; Literacia Democrática; Democracia Participativa.*

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (<https://orcid.org/0000-0002-3874-8802>).

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED – Centro de Investigação & Inovação em Educação (<https://orcid.org/0000-0003-4888-3845>).

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. IF-UP – Instituto de Filosofia da Universidade do Porto (<https://orcid.org/0000-0003-3924-497X>).

<sup>4</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED - Centro de Investigação & Inovação em Educação (<https://orcid.org/0009-0006-9151-4315>).

<sup>5</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. inED - Centro de Investigação & Inovação em Educação (<https://orcid.org/0000-0003-3887-6692>).

## 1. Introdução<sup>6</sup>

Nas suas múltiplas formas, em diferentes geografias e em diferentes momentos históricos, as associações de base têm sido uma resposta às promessas não cumpridas da modernidade (Kenny *et al.*, 2015; Santos & Nunes, 2004), combatendo as desigualdades sociais, os desequilíbrios económicos e as assimetrias culturais e cognitivas (Monteiro *et al.*, 2019). O fenómeno associativo está ligado a uma tradição que, desde o século XIX (Laville, 2018), acompanha o objetivo de construir e aperfeiçoar democracias baseadas na solidariedade e na ação coletiva e cidadã (Monteiro, 2004a).

Em Portugal, o associativismo – aqui genericamente definido como associação livre e voluntária de cidadãos em torno de interesses e/ou objetivos comuns (Melo, 1999) – tem uma tradição longa e, muitas vezes, conflituante. Do legado corporativo das antigas associações profissionais às organizações mutualistas, regidas por princípios de solidariedade entre trabalhadores, senão mesmo por formas autogeridas de ação coletiva, o associativismo ramificou-se e complexificou-se (Monteiro, 2004b; Pereira, 2020). Constituiu-se, no seu longo e por vezes atribulado percurso, como modo de vida e de organização das classes populares em Portugal.

O 25 de Abril de 1974, na sua onda de participação democrática e popular, mas também pela multiplicação de formas de organização dessa participação (Santos & Nunes, 2004), foi naturalmente o ímpeto para uma reinvenção dos contextos associativos enquanto instâncias de formação, de (auto-)educação e de socialização de vivências democráticas e democratizadoras. Muitas destas associações ou coletividades ainda existem, com fases e índices de vitalidade naturalmente muito distintos ao longo da sua vida, mas que narram à sua maneira e na sua própria perspetiva uma espécie de história alternativa do regime democrático em Portugal, nas suas dimensões sociais, educativas e comunitárias.

A investigação que aqui descreveremos incide em três destas Associações Populares, cada uma delas herdeira de uma tradição de resistência que as precedeu, que já lutava contra a máquina repressora do Estado Novo português (Pereira, 2024), mas que só alcançaram condições de inauguração definitiva na sequência da Revolução dos Cravos.

### 1.1. Impulso revolucionário para um movimento associativo de base

O 25 de Abril de 1974 marcou o início de uma nova fase na participação social, cívica e política da população (Fishman & Cabral, 2016; Cerezales, 2003), permitindo que franjas populares especialmente invisibilizadas por décadas de repressão fascista, se erigissem como protagonistas da sua própria história, inaugurando uma nova fase no movimento associativo de base. A organização das reivindicações de diferentes setores da população que vinha ocorrendo desde a década de 1960, especificamente a partir de diferentes lutas operárias e dentro dos sindicatos corporativos (Noronha, 2019), mas também do movimento estudantil e de outros movimentos de oposição ao regime (Accornero & Pinto, 2022), deu origem a uma «explosão de autonomia» (Canário, 2006) e uma «experiência de utopia» (Pintassilgo, 2014), transformando a transição portuguesa num

---

<sup>6</sup> Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto 2023.10921.25ABR (“Construir a Democracia Participativa - Associações populares de Abril no Porto”, <https://doi.org/10.54499/2023.10921.25ABR>) e UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED).

caso de estudo, num laboratório para a participação social e política da população na construção da democracia (Accornero & Pinto, 2022; Fishman, 2011, 2017). Durante o Período Revolucionário em Curso – PREC –, houve múltiplos e diversos processos autónomos de organização popular em torno de amplas reivindicações e da resolução dos seus problemas. Os sindicatos existentes reorganizaram-se e formularam rapidamente reivindicações; surgiram novos sindicatos e comissões de trabalhadores em empresas (Noronha, 2019); pessoas que viviam em barracas e outros tipos de habitações insalubres ocuparam casas desabitadas e/ou em construção; foram criadas comissões de moradores (Vilaça, 2017); o movimento de associações de estudantes organizou campanhas de alfabetização e educação para a saúde que ocorreram já no verão de 1974 (Oliveira, 2004) e participaram na reestruturação de escolas e faculdades (Antunes *et al.*, 2021); diretores foram demitidos das escolas e comissões de gestão eleitas foram criadas (Lima, 2014a, 2014b); terras foram ocupadas e cooperativas e unidades de produção agrícola coletiva foram criadas no Alentejo e no Ribatejo (Almeida, 2016). Tal como os movimentos sociais, as associações de base (cuja origem, em muitos casos, reside precisamente nos movimentos sociais) são espaços de aprendizagem muito ricos (Choudry, 2015; Foley, 1999), havendo um reconhecimento desse potencial de aprendizagem pelos seus próprios membros (Jarvis, 2004), nomeadamente entre pessoas de grupos etários mais avançados. Estas pessoas valorizam, de forma recorrente, os contextos associativos nos quais estão inseridas, afirmando-os como espaços para (re)descobrirem interesses e necessidades de aprendizagem, e desenvolvendo, simultaneamente, estratégias para adquirir esse conhecimento. Este envolvimento associativo acaba por se traduzir no envolvimento destas pessoas em novas sociabilidades e diferentes formas e modos de aprender (Martins *et al.*, 2022). No contexto do PREC, a constituição e a ação das associações de base, independentemente da sua natureza de «expressão social» ou «exigente» (Viegas, 1986, p. 108) estavam, em geral, ligadas à necessidade de exercer e praticar os direitos ao desporto, à cultura, às artes, à educação e outros, e à luta pela garantia desses direitos. A ação coletiva incorporada nas associações de base criadas nessa época constituiu uma expressão real do “exercício da democracia participativa” (Medina *et al.*, 2013, p. 1143). Ao participar em movimentos sociais e associações de base, as pessoas foram capazes de criar conhecimento individual e coletivo. Num país com uma elevada percentagem de analfabetismo, as pessoas envolvidas em associações de base aprenderam e desenvolveram um conjunto de capacidades como conduzir uma reunião; elaborar uma agenda de reunião; tirar conclusões; redigir atas; princípios básicos de contabilidade; entre muitos outros conhecimentos, incluindo artísticos, culturais, desportivos e outros conhecimentos sociais e políticos. Isto levou Rui Canário (2007) a descrever este período histórico como a «idade de ouro da educação de adultos em Portugal» (p. 11). Entre o conhecimento individual e coletivo e as suas intersecções, as associações de base foram espaços onde milhares de pessoas se realizaram como «sujeitos de direitos» (Medina, 2008, p. 343) e são ainda atualmente observatórios da democracia participativa emergente. Algumas permaneceram como memória, legado e reconfiguração progressiva dos tempos e momentos que se seguiram à revolução. A dinâmica associativa resultante do 25 de Abril confirma que a iniciativa cidadã é uma «marca genética» do processo revolucionário (Rosas, 2023), pois constitui um património e um legado que continua a existir nas dimensões política, social e educativa da democracia quotidiana em Portugal (Rosas, 2004).

## 1.2. Bases e inscrições de um projeto: para um brevíssimo histórico

Existe um conjunto de trabalhos de caracterização e discussão sociológica das associações de base em diferentes municípios do sul do país. Alguns destes estudos foram desenvolvidos através da ação colaborativa ou iniciativa da Confederação Portuguesa das Associações Culturais, Recreativas e Desportivas, de algumas autarquias locais e de instituições de ensino superior (Nunes & Fernandes, 2019; Capucha *et al.*, 2020; Silva & Ramalhete, 2016; Leitão *et al.*, 2009). Para além destes, existem dissertações de mestrado sobre algumas associações do Norte e sobre a aprendizagem com a participação associativa (Cosme, 2010; Castro, 2015; Lontro, 2020). No entanto, o conhecimento sociológico, histórico e educativo sobre o movimento associativo popular do Porto na sua relação com a Revolução de Abril e a consolidação democrática ainda é limitado. Adicionalmente, o estatuto semiperiférico do país confere maior ênfase à educação e à cultura como eixos de construção e consolidação da democracia (Santos & Nunes, 2004; Stoer & Araújo, 1991). Ainda mais quando, durante o longo regime autoritário anterior a 1974, as instituições educativas e as comunidades foram sujeitas ao controlo social e à supressão das liberdades (Cortesão *et al.*, 2014). As associações populares formadas neste período histórico enfrentaram um declínio da participação e uma crise diagnosticada da agência cidadã que foram impulsionados por múltiplos fatores, como a existência de obstáculos estruturais relacionados com dimensões geográficas, geracionais, de classe social e de género (Silva *et al.*, 2022). Estes espaços associativos, mesmo nas adversidades referidas, sobrevivem e continuam a ser espaços de sociabilidade, de permanência simbólica e de formação de subjetividades políticas. A participação eleitoral, sendo um indicador relevante do declínio do envolvimento democrático, não é o único nem o mais significativo marcador de participação social, pelo que importa acautelar fatores de adicional importância para a ponderação de uma democracia participativa. Neste contexto, com o projeto “Construir a Democracia Participativa – Associações populares de Abril no Porto”<sup>7</sup> pretende-se contribuir para o conhecimento sobre a participação cívica e política, procurando compreender, de um ponto de vista social, educativo e político-cultural, o impacto de Abril nos movimentos populares que floresceram nesse período e que continuam a existir.

## 2. Projeto “Construir a Democracia Participativa – Associações populares de Abril no Porto”

### 2.1. Marcos e objetivos

A pesquisa assenta no estudo do itinerário social e histórico de três associações portuenses, todas elas criadas após o 25 de Abril de 1974, e cada uma delas adotando a Revolução portuguesa como marco valorativo referencial. Em causa, neste sentido, estará uma abordagem à Associação Nacional dos Deficientes e Sinistrados no Trabalho (ANDST), à Associação de Moradores da Lomba (AML) e à Universidade Popular do Porto (UPP), fundadas respetivamente em 1976, 1977 e 1979, de uma perspetiva social e educativa, tendo em conta a sua inscrição nos domínios de uma educação crítica e popular, mas procurando também visibilizar e preservar a sua memória social e coletiva. Intenta-se, mais especificamente, alcançar os seguintes objetivos de investigação:

---

<sup>7</sup> O desenho e desenvolvimento deste projeto só tem sido possível graças à participação efetiva e comprometida das pessoas das Associações envolvidas, às quais agradecemos todo o empenho.

a) Descrever e analisar a formação destas associações e a evolução das suas práticas em relação ao contexto social e político, particularmente durante a Revolução de 25 de Abril e outros momentos significativos da consolidação da democracia nos últimos 50 anos;

b) Analisar a manutenção ou deterioração da cultura e evolução dos hábitos de participação associativa, compreendendo em profundidade a evolução das dinâmicas de mobilização popular;

c) Identificar, descrever e analisar o papel das associações no desenvolvimento das comunidades em que atuam e as funções que desempenham na sua relação com o Estado social, procurando compreender e descrever os processos de equilíbrio ao longo do tempo entre a ação associativa em termos de exigências e antecipação;

d) Identificar, descrever e analisar o papel das associações como espaços educativos não formais e informais e a evolução das suas práticas no contexto das classes populares que competem pelo espaço livre e pelo exercício autónomo do lazer e da educação fora do horário de trabalho;

e) Identificar e caracterizar os processos de aprendizagem individual e coletiva desenvolvidos a partir da participação cívica e política no contexto das associações;

f) Conhecer possíveis linhas de articulação e interligação entre estas associações e outros movimentos associativos ou iniciativas cidadãs, traçando possíveis constantes e relações entre formas politizadas de associativismo e organização popular;

g) Contribuir para a preservação de uma memória social e coletiva dos processos de mobilização associativa, com base no testemunho dos dirigentes e membros das associações em diferentes períodos da vida associativa e com base nos arquivos das associações, incluindo, além de documentos escritos, outros tipos de material, como fotografias, vídeos e objetos, etc.

Com diferentes configurações e características e com diferentes raízes atuais, estas associações têm em comum o facto de serem vistas pelos seus membros como referências cívicas, como instâncias de educação não formal e como instâncias de preservação da identidade local, tendo também um património material e imaterial de elevado valor e prioridade de preservação. Cada uma destas associações é um organismo educativo, uma comunidade de aprendizagem, um palco para dinâmicas participativas no diálogo educativo com o contexto social.

## **2.2. Associações Populares de Abril: três realidades associativas portuenses**

A Associação Nacional dos Deficientes Sinistrados no Trabalho (ANDST), criada em 1976, por trabalhadores vítimas de acidente de trabalho, unidos em torno da reivindicação central de dignificação das suas condições de vida, em particular a partir do aumento do valor das suas pensões, foi assumindo a prestação de uma série de serviços aos seus membros, tendo sido financiada pelo Instituto Nacional de Reabilitação (INR) e pela Segurança Social. Abrangida atualmente pelo estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social, mantém na sua linha de ação a atividade reivindicativa e participa em processos de audiência e negociação com o governo sobre políticas de deficiência e trabalho. Identificar, descrever e analisar

como esta associação equilibra o seu carácter reivindicativo com o seu âmbito de ação social e como mantém, tal como reivindica, o seu estatuto de instrumento na luta social por direitos permite-nos ver os efeitos do «Modelo IPSS» na dinâmica das associações. A lógica de partilha de responsabilidades entre o Estado e a sociedade civil, característica do que se passou a designar por «terceiro setor», é uma importante conversão do fenómeno associativo para dinâmicas mais institucionais, proporcionando um confronto/articulação com os pressupostos de um associativismo politizado e autónomo (Monteiro, 2004b). A ANDST oferece um ponto de observação particularmente significativo a este respeito, permitindo estabelecer um mapa local da evolução das políticas e do trabalho social e educativo.

A Associação de Moradores da Lomba (AML) foi criada no rescaldo da ação popular do Processo Revolucionário em Curso (PREC) que exigia o direito à habitação, com objetivos em torno da garantia deste direito, mas também com objetivos em torno do acesso e da construção de equipamentos sociais, do apoio à infância e do desenvolvimento de atividades desportivas e de lazer. Após 46 anos de atividade, continua a ocupar um lugar importante na sociabilidade local através de processos de solidariedade baseados nas relações de vizinhança. Embora mantendo uma certa informalidade na sua atividade, a AML “transporta passado e presente de um movimento de moradores/as que, valorizando pertenças, sociabilidades e formas alternativas de habitar, continua a corporizar abordagens contra-hegemónicas de um direito à cidade que o associativismo reconstrói no seu próprio léxico” (Timóteo *et al.*, 2024, p. 15). No atual contexto “uniformizado de uma cidade-negócio” (Idem), importa identificar, descrever e analisar como a AML continua a constituir-se como recurso comunitário e espaço de educação informal.

A Universidade Popular do Porto (UPP) tem orientado a sua ação nos interstícios do paradigma da democratização da cultura e da democracia cultural, resistindo aos impulsos para a «profissionalização associativa», subsistindo sem financiamento público e sem o desenvolvimento de formação profissional certificada. Afirmando-se como um bastião da educação informal para os trabalhadores da cidade do Porto, é importante compreender como esta associação tem respondido às mudanças nos públicos e na organização da vida social e do trabalho, nomeadamente a resposta ao envelhecimento e à reforma dos seus membros e participantes e à crescente dificuldade de envolver os trabalhadores ativos face à desregulamentação e à precariedade no mundo do trabalho (Pacheco *et al.*, 2004). Criada em 1979, num contexto de “normalização” marcado pela “tendência para centralizar e regar a acção pública e domesticar a participação popular” (Pacheco *et al.*, 2004, p. 46), a UPP reivindica-se do legado de Bento Jesus Caraça e da Universidade Popular Portuguesa da I República para se projetar enquanto lugar de acesso e de construção de conhecimento atuante face às injustiças sociais.

### 3. Questões metodológicas

Para atingir os objetivos da investigação, são utilizados métodos qualitativos, nomeadamente a metodologia do estudo de caso e a história oral. A história oral é uma metodologia particularmente relevante para projetos de investigação cujos objetivos se baseiam na construção de significado a partir de experiências biográficas socialmente contextualizadas (Leavy, 2011). Os participantes privilegiados do projeto (dirigentes e membros das associações) são pessoas que viveram os últimos anos da ditadura, a revolução de 25 de Abril e que se envolveram no movimento associativo na democracia. As suas experiências de participação em momentos-

chave para a sociedade portuguesa contribuem para uma compreensão abrangente das ligações entre a aprendizagem individual e coletiva, a vida associativa e as grandes mudanças estruturais na sociedade. Além disso, a história oral é também uma metodologia significativa e adequada para “dar testemunho e preencher o registo histórico” (Leavy, 2011, p. 17) sobre as associações de base, uma vez que estas organizações comumente não se dedicam a documentar a sua própria história.

Por outro lado, as experiências da educação popular imediatamente após o 25 de Abril têm sido estudadas com base em grandes eventos simbólicos bastante delimitados no tempo e menos a partir da vida quotidiana das associações. A mobilização da história oral e adoção de uma lógica participativa, democrática e horizontal no processo de co-construção de conhecimento, onde se assume que esse mesmo conhecimento é intersubjetivo e a sua profundidade depende, essencialmente, das relações estabelecidas com o sujeito coletivo associativo permite garantir, também, um sistema permanente de avaliação da investigação, nos moldes em que a concebemos.

Uma das tarefas do projeto é exatamente recolher testemunhos orais sobre a vida das associações, a sua constituição, ação, projeto educativo e aprendizagens com a participação na vida associativa. As entrevistas com dirigentes e participantes associativos cruzam a metodologia da história oral com o método interpretativo da narrativa biográfica (Leavy, 2011). Sob a forma de narrativas biográficas, as entrevistas procuram ligar as experiências individuais à vida coletiva das associações, bem como a momentos particulares da construção da democracia portuguesa. Este contacto próximo com as associações, promovido através das entrevistas realizadas, mas também da participação em eventos ou iniciativas em que nos acolham, permitirão o acesso a arquivos e documentos privados sobre o movimento associativo da cidade, que de outra forma não seriam conhecidos e que também serão tratados e analisados.

Por isto, outra das tarefas do projeto implica a caracterização e tratamento de arquivos da ANDST, AML e UPP, uma tarefa muito desejada pelas três associações e para a qual desafiaram a equipa do projeto. Será realizada a identificação de documentos escritos e outro tipo de material preservado nos arquivos destas associações (fotografias, vídeos, cartazes, objetos, prémios, etc.). O acervo documental produzido pelas três associações diz respeito não só a sua própria atividade, mas também à vida social e associativa da cidade.

No que diz respeito aos documentos escritos, o projeto está especificamente interessado em identificar, processar e digitalizar para futura preservação: documentos sobre a fundação das associações e as suas atividades ao longo dos anos, como estatutos; planos de atividades; relatórios de atividades e contas; documentos escritos para a divulgação pública das atividades, nomeadamente cartazes; comunicação com membros e outros que se revelem importantes para informar as outras tarefas do projeto. O tratamento, digitalização e preservação, bem como a disponibilização pública de alguns dos registos dos arquivos das associações, são da maior importância, pois constituem um contributo indelével para a preservação e o conhecimento da história social e popular do Porto, num contexto em que essa preservação e conhecimento não estão garantidos e continuam em risco de desaparecer. Esta é também uma das características inovadoras do projeto, na medida em que, para além do seu interesse investigativo, cria sinergias entre o meio académico e o movimento associativo de base, respondendo às necessidades das associações.

#### 4. Metas a alcançar

Alguns dos resultados esperados prendem-se com a descrição e caracterização dos processos de criação destas associações (identificando a partir dos documentos os órgãos eleitos ao longo dos anos, as atividades realizadas, nomeadamente as de educação informal e não formal, e os projetos socioeducativos incorporados), a identificação, descrição e caracterização da evolução da ação associativa em torno dos seguintes vetores: objetivos; atividades realizadas; mudanças na natureza; tipo de intervenção e relação com a comunidade, especificamente com outras associações de base.

Pretende-se identificar dimensões comuns a todas as associações analisadas, em termos da descrição e evolução das suas práticas e processos organizacionais ao longo do tempo. Esta identificação permitirá também localizar, com maior rigor, marcos históricos importantes na redefinição do movimento associativo ao longo da história da democracia em Portugal. Pretende-se também conhecer e descrever como estas organizações se constituem como locais de educação cívica e política, bem como enquanto espaços de socialização e gestão democrática. A história das associações é também, em certa medida, a história da democracia portuguesa. Neste sentido, procura-se identificar impactos locais, bem como consequências e ligações entre o local e o nacional, designadamente a partir da:

- 1) análise e caracterização de objetivos, práticas, formas de organização e tipos de participação associativa;
- 2) identificação, descrição e análise de ligações entre a história destas três associações e momentos «críticos» na construção da democracia portuguesa, assim como das evoluções e adaptações ou não das associações;
- 3) identificação, descrição e caracterização de como estas associações e a participação cívica e política em torno delas se relacionaram e se relacionam atualmente com a qualidade da democracia portuguesa e o nível de participação cidadã no país.

Na prática associativa e na experiência do 25 de Abril (em alguns casos ainda em resistência à ditadura), foram criados significados partilhados na vida quotidiana, na forma de ler e compreender o mundo e nas práticas sociais dos ativistas associativos. Essas criações perduraram ao longo da vida dessas pessoas e fazem parte da sua cultura e identidade, definida como o conjunto de valores, significados políticos e quadros interpretativos para o funcionamento da sociedade (Antunes, 2022). Essa experiência é, aliás, reconhecida como um dos fatores que potencia a participação cívica e política de muitas dessas pessoas ainda hoje (Martins, 2023).

Ao mesmo tempo que estes significados persistem na vida associativa, são também transformados e recriados por novos ativistas e líderes associativos que não estiveram na origem das associações. Um dos objetivos do projeto é também identificar e analisar os vestígios dessa cultura participativa, desenvolvida no seio das associações. As singularidades de cada uma das associações, enquanto locais não formalizados de educação democrática e socialização do conhecimento, são identificadas e tidas em conta, permitindo-nos abordar os processos de aprendizagem individuais e coletivos desenvolvidos a partir da participação cívica e política no contexto de cada associação específica.

Os três estudos de caso a serem realizados integram diferentes elementos de articulação com outros movimentos associativos na cidade e em todo o país.

Desde a sua fundação, a UPP tem nos seus estatutos a categoria de «sócio coletivo» e, ao longo da sua história, criou diferentes parcerias e colaborações com outras instituições e organizações. Atualmente, os membros coletivos da UPP são: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses (SEP); Professores do Norte (SPN); Segurados e Profissionais Afins (SINAPSA); Trabalhadores das Empresas do Grupo Caixa Geral de Depósitos (STEC); Trabalhadores das Funções Públicas e Sociais do Norte (STFPSN); Trabalhadores das Indústrias Transformadoras, da Energia e do Ambiente (Site Norte). Para além destas organizações, a UPP tem protocolos de colaboração com a Associação 25 de Abril, Norte; Benéfica e Previdente, Associação Mutualista e Montepio Geral, Associação Mutualista.

No início da atividade da ANDST, o movimento social das pessoas com deficiência em Portugal ainda não estava muito desenvolvido. Os dirigentes da ANDST afirmam que a ANDST teve um papel importante no apoio à criação e formalização de outras associações na cidade, no âmbito do movimento de reivindicações e ação social das pessoas com deficiência. Ambas as associações, a UPP e a ANDST, fazem parte da comissão comemorativa do 25 de Abril do Porto e mantêm relações significativas com sindicatos e outras organizações, como a Confederação Nacional das Organizações de Pessoas com Deficiência.

A AML mantém a gestão de um espaço desportivo, utilizado pelas equipas juvenis da cidade para treinos de futsal, e continua a desempenhar um papel importante na preservação da cultura popular e na organização de festas locais, nomeadamente a celebração do S. João e a noite de fados. Trabalha com várias instituições privadas de solidariedade social e com a Junta de Freguesia.

Identificar e analisar formas de ligação entre as três associações e outras, descrever como estas ligações evoluíram ao longo do tempo e a forma que assumem atualmente, é também um resultado esperado do projeto. Espera-se poder desenvolver um mapa dinâmico do movimento associativo de base do Porto, que possa mesmo contribuir para novas sinergias entre as associações locais e entre estas e as instituições de ensino superior, nomeadamente o Instituto Politécnico do Porto.

Por fim, o lançamento de uma plataforma online permitirá o acesso livre a material recolhido ao longo do projeto nas três associações, contribuindo deste modo para a preservação do património e para a democratização do acesso ao conhecimento.

## **5. Concluindo: Estabelecer pontes entre a investigação, a formação e a ação**

Para a conceção deste projeto de investigação, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do concurso *25 de Abril e a democracia portuguesa*, foi absolutamente determinante a experiência acumulada pelos professores da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto (IPP) ao longo das últimas três décadas na formação inicial de educadores sociais (Licenciatura em *Educação Social*) e ao longo da última década e meia na formação avançada (com o Mestrado em *Educação e Intervenção Social*). Os três casos de estudo selecionados correspondem a associações que são parceiras do programa de ensino superior desenvolvido na ESE nas áreas da Educação e da Intervenção Social.

O trabalho em colaboração com estas entidades tem vindo a contribuir para a construção de um património de elevado valor educativo/formativo, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos de investigação-ação desenvolvidos no âmbito dos Estágios dos dois ciclos de estudos. Este património é agora revivido na operacionalização desta investigação como ponto de partida para a produção sistemática de conhecimento sobre o movimento associativo popular no Porto.

Desde a década de 1990, a Educação Social, enquanto formação superior e campo de intervenção socioeducativa, tem acompanhado o movimento de democratização das sociedades, nomeadamente pelo papel singular que tem desempenhado na expansão das políticas públicas e na reconfiguração dos modos de intervenção socioeducativa (Timóteo & Bertão, 2012; Delgado *et al.*, 2014). A Educação Social tem contribuído para afirmar o sentido educativo da intervenção social na construção de novas respostas educativas aos problemas sociais, fundamentalmente centradas na educação emancipatória, onde os princípios da democracia participativa se constroem em práticas concretas de colaboração e participação (Araújo *et al.*, 2021). Nesta compreensão, existe uma certa correspondência entre os valores da Educação Social e os valores de Abril em termos dos pressupostos e práticas democráticas e participativas, que partilham. Precisamente por isso, um dos palcos privilegiados de ação da Educação Social tem sido o movimento popular e associativo – desde associações de moradores, culturais, recreativas e desportivas até associações de fins sociais –, que encarna grande parte da resposta social construída com as comunidades locais, numa ação fortemente comprometida com áreas específicas de intervenção.

Com este artigo, e com o projeto que o sustenta, pretendemos resgatar a utopia que dá alento e alimenta o trabalho educativo, inspirados pela ‘pedagogia da esperança’, evidenciada por Paulo Freire (1992) como crucial em tempos mais desafiantes para a vida em comunidade, como os que vivemos atualmente. Assim sendo, queremos aprofundar e divulgar o conhecimento do percurso de associações populares de base local que surgiram após Abril de 1974 e que se mantêm vivas ainda hoje, com todos os desafios que têm enfrentado nestes percursos, mas também com o seu reconhecimento enquanto bolhas de esperança que vão mantendo vivas dinâmicas de apoio mútuo, de reivindicação e de trabalho coletivo em torno de direitos fundamentais. Consideramos que, através deste trabalho, estaremos a contribuir para restaurar o otimismo coletivo e para uma maior tomada de consciência sobre possibilidades de aprofundamento da literacia democrática, através de experiências de participação cívica e política de grande compromisso em prol da transformação social e do bem comum.

## Referências

- Accornero, G., & Pinto, P. R. (2022). Movements at the border. Conflict and Protest in Portugal. In J. Fernandes, P. Magalhães, & A. C. Pinto (Eds.), *The Oxford Handbook of Portuguese Politics* (pp. 457-471). Oxford University Press.
- Almeida, M. A. P. (2016). The agrarian reform under the Portuguese revolution, 1974–76: Its roots and reversal. *Studies in People's History*, 3(2), 185-196. <https://doi.org/10.1177/2321023016665735>.
- Antunes, M. J. (2022). *Lutas dos estudantes na ditadura e sua influência nas transformações educativas após o 25 de Abril: os movimentos estudantis do Porto (1968-1974)*. [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/144297>.
- Antunes, M. J., Caramelo, J. & Medina, T. (2021). Participação social e política estudantil no Porto (1969-1974). Um olhar a partir da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. *História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* 11(1), 203-228. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/10611/9708>.
- Araújo, D., Monteiro, H., Timóteo, I., Pinto, R. P., Sampaio, R., & Veiga, S. (2021). Resgatando o sentido emancipatório da Educação Social na resposta à crise pandémica: Um olhar a partir da formação e dos estágios de Licenciatura. *Sensos-e*, 8(1), 22-31. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3808>.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 195-254). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Canário, R. (2007). *Educação popular e movimentos sociais*. Educa.
- Capucha, L., Nunes, N., Ávila, P., Santos, A., & Abrantes, E. (2020). *Movimento Associativo Popular no Concelho de Loures 2019* (1.ª ed.). Câmara Municipal de Loures. <https://app.cm-loures.pt/associativismo2/ObservatorioAssociativismo22.aspx?cusID=13>.
- Castro, M. (2015). *Grupo Dramático e Musical Flor de Infesta: vivências, aprendizagens e processos de formação* [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/89934>.
- Cerezales, D. P. (2003). *O poder caiu na rua. Crise de Estado e Acções Colectivas na Revolução Portuguesa 1974-1975*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Choudry, A. (2015). *Learning activism: The intellectual life of contemporary social movements*. University of Toronto Press.
- Cortesão, L., Dale, R., & Magalhães, A. (2014). Education in Portugal 40 years on from April 25, 1974 / Educação em Portugal 40 anos após o 25 de abril de 1974. *Educação, Sociedade & Culturas*, (43), 7–9. <https://doi.org/10.34626/esc.vi43>.
- Cosme, V. (2010). *Aprender fazendo e experienciando no grupo de teatro amador da Escola Dramática e Musical Valboense* [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/119260>.
- Delgado, P., Correia, F., Martins, T., & Azevedo, S. (2014). A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas-Educação*, 3(1), 113-124. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2014v3n1p113-124>.
- Fishman, R. M. (2011). Democratic practice after the revolution: the case of Portugal and beyond. *Politics & Society*, 39(2), 233-267. <https://doi.org/10.1177/0032329211405439>.
- Fishman, R. M. (2017). How civil society matters in democratization: Setting the boundaries of post-transition political inclusion. *Comparative Politics*, 49(3), 391-409. <https://doi.org/10.5129/001041517820934294>.

- Fishman, R.M., & Cabral, M.V. (2016). Socio-historical foundations of citizenship practice: after social revolution in Portugal. *Theory and Society*, 45, 531–553. <https://doi.org/10.1007/s11186-016-9281-z>.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. *Global Perspectives on Adult Education and Training*. Zed books.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning. Theory and practice*. (3rd ed.). RoutledgeFalmer.
- Kenny, S., Taylor, M., Onyx, J., & Mayo, M. (2015). Preface. In S. Kenny, M. Taylor, J. Onyx, & M. Mayo (Eds.), *Challenging the Third Sector* (pp. vi–viii). Policy Press. [https://doi.org/10.51952/9781447316923\\_fm002](https://doi.org/10.51952/9781447316923_fm002).
- Laville, J. L. (2018). *A Economia Social e Solidária. Práticas, teorias e debates*. Almedina.
- Leavy, P. (2011). *Oral history: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Leitão, S. C., Ramos, G. P., & Silva, A. (2009). *Uma caracterização do associativismo confederado em Portugal*. Confederação Portuguesa das Colectividades de Cultura, Recreio e Desporto.
- Lima, L. C. (2014a). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educação & Sociedade*, 35(129), 1067-1083. <https://hdl.handle.net/1822/34662>.
- Lima, L. C. (2014b). E depois de 25 de abril de 1974: Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 12(1), 57-80. <https://hdl.handle.net/1822/34575>.
- Lontro, A. (2020). *Crescer e aprender (n) a SIT (Sociedade de Instrução Tavadense)* [Master's thesis, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/145310>.
- Martins, T. A. (2023). *Participar na velhice: o desenvolvimento da literacia cívica e política ao longo da vida*. [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/150906>.
- Martins, T. A., Arriscado N., J., Dias, I. & Menezes, I. (2022). Learning and the Experience of Social, Civic, and Political Participation in Old Age. *Adult Education Quarterly*. 72(4), 401–421. <https://doi.org/10.1177/07417136221080432>.
- Medina, T. (2008). *Experiências e memórias de trabalhadores do Porto. A dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais*. [Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/24348>.
- Medina, T., Caramelo, J., & Cardoso, C. (2013). Associações culturais e recreativas: dimensões educativas e processos de formação. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Eds.), *O não-formal e o informal em educação: centralidades e periferias: atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação* (1141-1149). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd). <https://hdl.handle.net/10216/126556>.
- Melo, D. (1999). O associativismo popular na resistência cultural ao salazarismo: a Federação Portuguesa das Colectividades de Cultura e Recreio. *Penélope: revista de história e ciências sociais*, (21), 95-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2655619>.
- Monteiro, A. (2004a). *Associativismo e novos laços sociais*. Quarteto.
- Monteiro, A. (2004b). Renunciar à autonomia ou o movimento associativo numa encruzilhada. O exemplo das Iniciativas de Desenvolvimento Local (IDL's) em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (69), 139–157. <https://doi.org/10.4000/rccs.1346>.
- Monteiro, H., Martins, F. D. & Martins, T. (2019). Pontes concretas: educação de adultos e cidadania em ressignificação mútua. In L. Rothes (Ed.), *A participação ativa educativa de adultos: realidades e desafios* (pp. 137-153). Mais Leituras Editora.
- Noronha, R. (2019). A Real State of Exception: Class Composition and Social Conflict during Portugal's Carnation Revolution, 1974–1975. *Critical Historical Studies*, 6(1), 93–123. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/702548>.

- Nunes, N., & Fernandes, C. (2019). Campos de ação coletiva e associativismo no concelho do Seixal: explorações sociológicas. *Análise Associativa*, (6), 84-101.
  - Oliveira, L. T. (2004). *Estudantes e Povo na Revolução. O serviço cívico estudantil (1974-1977)*. Celta.
  - Pacheco, N., Terrasêca, M., Medina, T., & Nogueira, C. (2004). A avaliação da Universidade Popular do Porto: pistas para a biografia institucional de um associativismo militante. *Educação, Sociedade & Culturas*, (22), 41-62. <https://hdl.handle.net/10216/14453>.
  - Pereira, J. D. (2020). *Associativismo Livre. Uma história de fraternidade e progresso (1834-1926)*. Almedina.
  - Pereira, J. D. (2024). Breve incursão à historiografia do Associativismo. *Nova Síntese. As Colectividades de Cultura e Recreio Na Resistência Ao Fascismo Português*, 15–21.
  - Pintassilgo, J. (2014). A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal). *Espacio, Tiempo y Educación*, 1(2), 13-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477447180001>.
  - Rodrigues, C. (2015). Participation and the Quality of Democracy in Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 108, 75–94. <https://doi.org/10.4000/rccs.6111>.
  - Rosas, F. (2004). *Pensamento e Acção política. Portugal Século XX (1890-1976)*. Editorial Notícias.
  - Rosas, F. (2023). *Ensaio de Abril*. Tinta da China.
  - Santos, B. de S., & Nunes, J. A. (2004). Introduction: Democracy, Participation and Grassroots Movements in Contemporary Portugal. *South European Society and Politics*, 9(2), 1–15. <https://doi.org/10.1080/1360874042000253465>.
  - Silva, F. & Ramalheite, F. (2016). Associativismo, Identidade e Território no Concelho de Almada. In C. A. Marques (Ed.), *Planeamento Cultural Urbano em Áreas Metropolitanas: Revitalização dos espaços pós-suburbanos* (2nd ed., pp. 1-15). Caleidoscópio. <http://hdl.handle.net/11144/4998>.
  - Silva, M., Fernandes-Jesus, M., Loff, M., Nata, G., & Menezes, I. (2022). *A participação política da juventude em Portugal: a participação política de jovens vista por dentro: perspetivas de ativistas sobre as formas, as causas, os motivos e o futuro*. Gulbenkian Studies. <https://hdl.handle.net/10216/147016>.
  - Stoer, S., & Araújo, H. C. (1991). Educação e Democracia num país semiperiférico (no contexto Europeu). In S. Stoer (Ed.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma abordagem pluridisciplinar* (pp. 205–230). Edições Afrontamento.
  - Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Sensos-e*, 2(1), 11-26. <http://hdl.handle.net/10400.22/6296>.
  - Timóteo, I., Monteiro, H., Antunes, M. J., & Weiner, F. (2024). Associativismo e educação popular no pós-25 de Abril: Ilhas de Abril, ou o caso da Associação de Moradores da Lomba. *Educação, Sociedade & Culturas*, (69), 1-18. <https://doi.org/10.24840/esc.vi69.1176>.
  - Viegas, J. M. (1986). Associativismo e dinâmica cultural. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (1), 103-121. <http://hdl.handle.net/10071/954>.
- Vilaça, H. (2017). Associativismo urbano e participação na cidade. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 1, 175-185. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2626>.

## Índice





# ASSEMBLEIAS CIDADÃS EM PORTUGAL: 2015-25

Alcides L. M. Barbosa <sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo trata da presença das assembleias cidadãs em Portugal na última década. Como surgem e crescem na discussão pública, quais têm sido os principais promotores, como têm sido colocadas em prática e quais têm sido os seus pontos positivos e negativos.

**Palavras-chave:** *Democracia Deliberativa; Assembleias Cidadãs; Mini-públicos; Portugal.*

## 1. Introdução

Neste artigo não abordo os problemas estruturais da democracia representativa e nem as origens e teorias das assembleias cidadãs - o foco está num relato das experiências práticas da sua utilização recente em Portugal. Assim, não tratarei de outros processos participativos. Para clarificar o objeto numa introdução sucinta, uma assembleia cidadã (AC) é um modelo de democracia deliberativa no qual um grupo representativo da população é selecionado para debater e formular recomendações sobre temas de interesse público. São suas características principais:

1. Seleção aleatória e representatividade descritiva – Os participantes são escolhidos por convite aleatório e amostragem estratificada, garantindo diversidade em indicadores demográficos como idade, género, local de residência e nível socioeconómico.
2. Processo deliberativo – Os participantes recebem informações de especialistas e partes interessadas, debatem entre si e elaboram recomendações.

---

<sup>1</sup> Membro dos coletivos XRPT (Extinction Rebellion Portugal) e GTAC (Grupo de Trabalho para Assembleias de Cidadãos em Portugal). Mestre em Habitação e Urbanismo pela Architectural Association (Open University, Reino Unido).

3. Independência e transparência – As assembleias são organizadas de forma independente e os debates são conduzidos de maneira aberta e transparente.
4. Impacto político – As recomendações são apresentadas ao governo ou ao parlamento, buscando influenciar decisões políticas.

As assembleias cidadãs são vistas, pela maior parte de seus proponentes, como um complemento à democracia representativa, ajudando a envolver diretamente a população na tomada de decisões. Entretanto, há autores que propõem que elas substituam totalmente o sistema eleitoral<sup>2</sup>. Importante esclarecer que aqui "assembleia cidadã" refere-se ao mesmo tipo de processo que "assembleia de cidadãos" e que há variações de escopo e escala que levam nomes como júri de cidadãos, painel de cidadãos, minipúblico, júri popular, revisão de iniciativa de cidadãos e convenção de cidadãos.

Peço desculpas por omissões, mas o formato deste artigo exigiu a eleição de alguns actores e eventos que considere mais influentes e representativos das iniciativas no período.

## 2. Reinventar a Democracia

A discussão pública sobre democracia deliberativa e assembleias cidadãs em Portugal ganhou destaque a partir de 2015, impulsionada por iniciativas académicas e cívicas que visavam revitalizar a participação democrática no país. O ponto de partida significativo foi a publicação do livro *Reinventar a Democracia*<sup>3</sup>, em maio desse ano. O seu lançamento teve repercussão significativa no país. A revista *Visão* destacou a proposta inovadora de promover uma nova relação entre os cidadãos e a política, inspirando-se em práticas da democracia ateniense e propondo a "deliberação cívica" como meio de aumentar a participação cidadã<sup>4</sup>. O *Expresso* também abordou o livro, enfatizando a crítica de Arriaga à identificação da democracia apenas com eleições e destacando a necessidade de formas mais participativas de envolvimento cívico<sup>5</sup>. No *Observador*, o livro foi considerado uma das melhores obras sobre democracia deliberativa escritas em português, sendo elogiado por apresentar de forma clara argumentos sobre como a deliberação cívica pode superar a desconfiança no sistema político<sup>6</sup>.

*Reinventar a Democracia* examina criticamente as falhas das democracias representativas contemporâneas, argumentando que os cidadãos comuns estão sistematicamente excluídos das decisões políticas que afetam as suas vidas. O autor sustenta que eleições periódicas não garantem uma representação efetiva, pois os políticos tendem a alinhar-se com interesses de elites económicas e lobbies, distanciando-se das necessidades reais da população. A crise de confiança nas instituições políticas, evidenciada por

---

<sup>2</sup> Por exemplo, John Gastil and Erik Olin Wright (2019), *Legislature by Lot: Transformative Designs for Deliberative Governance*. London: Verso e Terrill G. Bouricius (2013), *Democracy Through Multi-Body Sortition: Athenian Lessons for the Modern Day*. Journal of Public Deliberation: Vol. 9 : Iss. 1 , Article 11.

<sup>3</sup> Arriaga, M. (2015). *Reinventar a democracia: 5 ideias para um futuro diferente*. Lisboa: Editorial Presença.

<sup>4</sup> Visão: <https://visao.pt/actualidade/politica/2015-05-07-e-se-os-politicos-fossemos-nosf818902>.

<sup>5</sup> Expresso: <https://expresso.pt/internacional/2023-02-02-Populismo-As-coisas-correram-mal-quando-identificamos-democracia-com-eleicoes-bce6162c>.

<sup>6</sup> Observador: <https://observador.pt/opiniao/as-assembleias-de-cidadaos-podem-salvar-a-democracia>.

movimentos como os "Indignados" e "Occupy", é interpretada como um sintoma de um sistema que já não responde aos cidadãos.

Como resposta, Arriaga propõe cinco medidas concretas para revitalizar a democracia. A principal é a criação de assembleias de cidadãos selecionados aleatoriamente, que, com apoio de especialistas e facilitadores, deliberariam sobre políticas públicas, oferecendo uma alternativa informada e participativa ao modelo parlamentar tradicional. Outras propostas incluem a adoção do voto preferencial (como o sistema de voto único transferível), o reforço dos mecanismos de referendo com painéis de cidadãos informados, a limitação do financiamento político por interesses privados e a criação de assembleias de longo prazo para definir visões estratégicas nacionais.

A participação de Manuel Arriaga em eventos públicos reflete esse compromisso e seleciono alguns no intuito de mapear a circulação do tema. Em fevereiro de 2019, interveio na 3.<sup>a</sup> Conferência Anual da PASC – Casa da Cidadania, em Lisboa, onde debateu, com outros académicos e ativistas, estratégias para dinamizar a intervenção cívica em torno das grandes causas nacionais. Em outubro de 2022, participou na mesa-redonda “Ativismo Público”, em Ponta Delgada, organizada pelo Fórum Açoriano<sup>7</sup>. Nessa ocasião, defendeu o potencial das ACs como resposta às limitações da democracia representativa, recorrendo ao exemplo do modelo aplicado em Toronto. Em abril de 2023, integrou uma conversa no ciclo *Human Entities 2023*, em Lisboa, ao lado do investigador Pedro Magalhães (ICS-ULisboa), com moderação de Catherine Moury (FCSH-NOVA). O diálogo centrou-se nas inovações democráticas e no seu papel na superação de desafios como a crise climática e o défice de representatividade.

### 3. Fórum dos Cidadãos

Na sequência da publicação do livro em português, em 2016, Arriaga foi um dos cofundadores do *Fórum dos Cidadãos*<sup>8</sup>, uma associação cívica portuguesa dedicada a revitalizar a democracia através da promoção de processos deliberativos, como as assembleias cidadãs.

Entre 2017 e 2020, a entidade organizou diversas iniciativas, incluindo a primeira assembleia cidadã na Universidade Nova de Lisboa, o Fórum das Migrações em parceria com o Teatro Maria Matos, o projeto iDebate com jovens em várias cidades, e um fórum deliberativo em Oeiras sobre ciência e participação cívica. Estas ações envolveram universidades, instituições públicas e a sociedade civil, promovendo a deliberação cidadã em contextos variados.

Entre 2020 e 2022, o projeto *DeliberaEscola* levou o modelo de minipúblico a 11 agrupamentos escolares nos distritos de Lisboa, Setúbal e Santarém. Os "Conselhos de Alunos", formados por estudantes sorteados, foram acompanhados por "Jovens Educadores" capacitados pela equipa do projeto. A metodologia inspirou-se na *Democracy in Practice*<sup>9</sup> e contou com orientação de Adam Cronkright, seu fundador. O projeto teve apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e da Direção-Geral da Educação.

<sup>7</sup> Açoriano Oriental: <https://www.acorianooriental.pt/noticia/forum-acoriano-promove-debate-sobre-o-ativismo-publico-343565>.

<sup>8</sup> Fórum dos Cidadãos: <https://www.forumdoscidadaos.org/>.

<sup>9</sup> A *Democracy in Practice* é uma organização sem fins lucrativos sediada na Bolívia que se concentra em desafiar as abordagens tradicionais de governança, com foco especial na reinvenção do governo estudantil. <https://democracyinpractice.org/>.

Em 2022 e 2023, o Fórum colaborou com a Câmara Municipal de Lisboa e o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-ULisboa) no *Conselho de Cidadãos de Lisboa*, uma assembleia anual com cerca de 50 municípios deliberando sobre temas estratégicos. Nesse mesmo ano, Fórum dos Cidadãos e ICS-ULisboa uniram-se à associação ZERO para produzir o manual "Como Organizar Uma Assembleia de Cidadãos para o Clima"<sup>10</sup>, direcionado às municipalidades, obrigadas pela Lei de Bases do Clima a produzirem Planos Municipais de Ação Climática (PMAC) até fevereiro de 2024.

Em 2024, o Fórum dos Cidadãos foi parceiro da Câmara Municipal de Vila Franca de Xira na realização de uma *Assembleia de Cidadãos para o Clima*, centrada no calor urbano excessivo. A iniciativa envolveu novamente o ICS-ULisboa, sob coordenação do investigador Roberto Falanga e teve financiamento da Fundação Calouste Gulbenkian, através do concurso "Iniciativa de Participação Climática"<sup>11</sup>.

#### 4. Extinction Rebellion

Originalmente publicado em dezembro de 2014 como *Rebooting Democracy: A Citizen's Guide to Reinventing Politics*<sup>12</sup>, a versão original em inglês de *Reinventar a Democracia* tornou-se naquele ano o título sobre democracia mais vendido na Amazon do Reino Unido, precedendo a explosão de popularidade que o sistema obteve no final da década. O lançamento do livro precedeu também a criação da *Sortition Foundation*<sup>13</sup>, em 2017, e do movimento Extinction Rebellion (XR), em 2018, que tem por objetivo pressionar os governos a agir contra a crise climática e ecológica. Uma das 3 demandas da XR (dizer a verdade, agir agora e decidir juntos) é a criação de assembleias cidadãs. Foi pelas mãos desse movimento que a ideia chegou literalmente às ruas globalmente, em passeatas e bloqueios. Esta menção ao Reino Unido para falar da popularização do modelo em Portugal deve-se ao surgimento de grupos da Extinction Rebellion em Lisboa e Porto em 2019, posteriormente agrupados na Extinction Rebellion Portugal (XRPT), talvez os principais responsáveis por levar a ideia a outros coletivos e movimentos sociais no país.

Naquele momento estive envolvido na tradução de documentos e do site internacional do movimento, quando surgiram dois questionamentos à tradução de "citizens' assembly" para "assembleia de cidadãos", no contexto do princípio de inclusividade radical da XR. O primeiro questionamento era se passaria a impressão de o modelo excluir residentes que não têm a cidadania. O segundo era se seria possível uma versão que contemplasse a neutralidade de género, já que o termo "assembleia de cidadãos" não poderia ser aplicado a um coletivo de género feminino. A designação em português adotada pela XR foi "assembleia cidadã".

Embora pareçam equivalentes, os termos carregam implicações muito diferentes quanto à legitimidade e à qualidade democrática. A expressão "assembleia de cidadãos", em seu sentido denotativo, refere-se simplesmente a uma reunião composta por membros da sociedade civil. Contudo, essa formulação não especifica os critérios de formação do grupo, podendo incluir qualquer conjunto de participantes, mesmo que

<sup>10</sup> Arriaga, M., Falanga, R., Militão, S. (2023). Como Organizar uma Assembleia de Cidadãos para o Clima. Fórum dos Cidadãos/ICS-ULisboa/ZERO – Associação Sistema Terrestre Sustentável. [https://zero.org/wp-content/uploads/2023/10/Folheto-informativo\\_Assembleia-de-cidadaos-para-o-clima.pdf](https://zero.org/wp-content/uploads/2023/10/Folheto-informativo_Assembleia-de-cidadaos-para-o-clima.pdf).

<sup>11</sup> Fundação Calouste Gulbenkian: <https://gulbenkian.pt/clima-e-oceano/iniciativa-de-participacao-climatica/>.

<sup>12</sup> Arriaga, Manuel (2014). *Rebooting Democracy: A Citizen's Guide to Reinventing Politics*. Disponível em: <https://www.rebootdemocracy.org>.

<sup>13</sup> Sortition Foundation: <https://www.sortitionfoundation.org/>.

pouco diverso ou excludente. Assim, uma assembleia formada majoritariamente por representantes de um único grupo social ou político ainda se enquadraria sob essa designação, mesmo sem garantir uma representação efetiva da pluralidade existente na sociedade.

Por outro lado, o termo “assembleia cidadã” carrega um valor conotativo mais profundo, remetendo a uma prática política baseada em princípios de cidadania ativa, deliberação democrática, inclusão social e equidade representativa. Nesse sentido, uma assembleia cidadã não se define apenas pela presença de pessoas com direito à participação, mas pelo compromisso estrutural e ético de garantir que essa participação seja diversa, justa e deliberativa. Experiências como sorteios cívicos, sistemas de representação proporcional e metodologias inclusivas procuram assegurar que diferentes vozes — com diversidade de género, classe, etnia, orientação sexual e território — estejam efetivamente representadas. Esta solução, de certo modo, ajuda também a estabelecer a diferença relativamente a “assembleia popular”, baseada em auto-seleção, onde costuma haver a suposição equivocada de que “vai quem quer”, quando sabe-se que “vai quem pode”.

Neste mesmo período, o termo “assembleias cidadãs” passa a aparecer nos debates entre coletivos ativistas, nas redes sociais e em publicações relacionadas ao Partido Livre nos Açores e Madeira. Contudo, “assembleias de cidadãos” persistiu como a forma adotada por outros partidos, pela comunicação social e em debates académicos. Um exemplo dessa oscilação na designação, dependendo se o alvo é um grupo mais politizado (de esquerda) ou o público em geral, fica evidente na divulgação de um evento do Livre em 2020, do qual participaram Manuel Arriaga (Fórum dos Cidadãos) e José Manuel Azevedo (XR e Livre). O texto no site diz<sup>14</sup>:

*Os cabeças-de-lista às eleições regionais dos Açores por São Miguel, José Manuel Azevedo e Florbela Carmo, conversam com Manuel Arriaga sobre **Assembleias Cidadãs** e a sua importância no aprofundamento da democracia.*

*O LIVRE propõe aprofundar a democracia nos Açores instituindo uma **Assembleia de Cidadãos** na dependência do Parlamento Regional, para deliberar sobre assuntos submetidos pelos deputados ou por grupos de cidadãos, incluindo a emissão de pareceres sobre referendos.*

A adoção de uma ou outra forma por grupos específicos possibilitaria um mapeamento e uma discussão interessante sobre a propagação de valores e sobre estratégias políticas que, contudo, não são o tema deste artigo.

## 5. Grupo de Trabalho para Assembleias de Cidadãos em Portugal (GTAC)

O surgimento dos primeiros grupos locais da XR em Portugal teve grande auxílio do Climáximo, um coletivo de ativismo climático fundado em Portugal no início de 2015. Este surgiu no contexto da preparação para COP21 e é conhecido por sua abordagem anti-capitalista e por integrar redes internacionais de justiça climática<sup>15</sup>. Suas exigências e propostas para a descarbonização da economia influenciaram fortemente estes grupos locais da XR, colocando a demanda por mudanças no sistema político como um passo posterior à

<sup>14</sup> Livre: <https://partidolivre.pt/eventos/13-outubro-assembleias-cidadas>.

<sup>15</sup> Arquivo Climáximo: <https://arquivo.climaximo.pt/internacional/>.

interrupção das emissões de gases de efeito estufa. Este foco levou a uma dissidência em 2020, com a criação do coletivo Grupo de Trabalho para Assembleias de Cidadãos em Portugal (GTAC), cujo foco está na advocacia para a mudança do sistema político. Contudo, os três têm colaborado em campanhas específicas, tendo o Climáximo incluído a demanda por ACs em seu abrangente "Plano de Desarmamento e Plano de Paz", lançado durante o 10º Encontro Nacional por Justiça Climática, em 2025<sup>16</sup>. Vale mencionar que o GTAC preferiu aproximar-se do centro político e adotar em suas publicações a designação mais comum "assembleia de cidadãos".

Em 2020 o GTAC levou as ACs às redes sociais<sup>17</sup> e produziu "lives" e "webinars"<sup>18</sup> com jornalistas, coletivos e movimentos sociais ligados a temas como ambiente, habitação e participação democrática, defendendo a integração do modelo deliberativo no Plano de Recuperação e Resiliência (PRR).

Em 2021, a proposta de criação de ACs foi levada pelo GTAC a candidaturas presidenciais, partidos parlamentares (apenas PAN, PSD, PEV, BE concederam audiências)<sup>19</sup> e às deputadas não-inscritas, o que resultou no apoio público de Joacine Katar Moreira no site do Fórum dos Cidadãos e na moção do PAN para incluir ACs no PRR<sup>20</sup>, anunciada pela sua líder, Inês Sousa Real, numa declaração política em plenário. Nas eleições autárquicas desse ano o tema esteve presente em candidaturas do Nós Cidadãos, movimento Cidadãos por Aveiro, VOLT, PAN, Livre, PS e PSD<sup>21</sup>. Eleito nesse pleito municipal, Carlos Moedas criou o Conselho de Cidadãos de Lisboa (CCL), uma promessa de campanha<sup>22,23</sup>.

Em 2022, em resposta à maioria absoluta do PS no Parlamento, o GTAC lançou a campanha, ainda em curso, para criação do movimento de cidadãos FUTURO<sup>24</sup>, inspirado no The Agora Movement (Bélgica) e no The Burning Pink Party (Reino Unido), partidos que se propuseram a utilizar ACs como meio e fim. Esta iniciativa tem, entre seus organizadores, ex-membros do movimento Cidadãos por Aveiro. Segundo o GTAC, esta é uma via para se buscar, dentro do sistema eleitoral, as mudanças constitucionais necessárias para a criação de ACs permanentes e vinculativas sem uma ruptura institucional.

Em 2024, no contexto dos 50 anos do 25 de Abril, o GTAC e a XRPT promoveram a criação do manifesto "*Mais Democracia >> Assembleias Cidadãs*"<sup>25</sup>, que propõe a integração da democracia deliberativa no quadro constitucional. A seguir, iniciou-se uma campanha, ainda em curso, para uma Iniciativa Legislativa de Cidadãos com esse fim. Esta campanha foi subscrita por dezenas de coletivos, como Climáximo, DiEM25, Rede para o

<sup>16</sup> Plano de Desarmamento e Plano de Paz: <https://www.climaximo.pt/plano/>.

<sup>17</sup> Página do coletivo no Facebook: <https://www.facebook.com/AssembleiasDeCidadaosPortugal>.

<sup>18</sup> Playlist de vídeos do coletivo no Youtube: <https://www.youtube.com/@assembleiasdecidadaosportugal/playlists>.

<sup>19</sup> Também houve reuniões com partidos sem assento no parlamento: Nós Cidadãos, VOLT, Livre e PDR.

<sup>20</sup> RTP: PAN quer "assembleia de cidadãos" sem filiação partidária a controlar fundos. [https://www.rtp.pt/noticias/economia/pan-quer-assembleia-de-cidadaos-sem-filiacao-partidaria-a-controlar-fundos\\_n1321554](https://www.rtp.pt/noticias/economia/pan-quer-assembleia-de-cidadaos-sem-filiacao-partidaria-a-controlar-fundos_n1321554).

<sup>21</sup> Na comunicação social houve menções a "assembleias de cidadãos" por: Rafael Pinto (PAN) e Teresa Mota (Livre), em Braga; Diamantino Raposinho (Livre) no Porto; David Iguaz (Movimento Cidadãos por Aveiro); Jorge Monteiro (Cidadãos Por Coimbra); Filipe Honório (Livre) em Leiria; Sofia Afonso Ferreira (Nós, Cidadãos), Manuela Gonzaga (PAN), Carlos Moedas (PSD) e Tiago Matos Gomes (VOLT) em Lisboa; Miguel Dias (PAN) no Montijo; Maria João Sacadura (PAN) em Lagos; Mafalda Gonçalves (PS) em Santa Cruz; Paulo De Mendonça (PAN) em Oeiras; António Souza (VOLT) em Alvalade; Vasco Silva (Livre) em Barreiros.

<sup>22</sup> Moedas, C. (2021). *Programa Eleitoral – Lisboa*. <https://lisboa2021.psd.pt/>.

<sup>23</sup> A Mensagem: *Conselho de Cidadãos de Moedas avança, mas com críticas da oposição como a "falta de representatividade étnico-racial"*: [https://www.am-lisboa.pt/101000/1/018037\\_052022/index.htm](https://www.am-lisboa.pt/101000/1/018037_052022/index.htm).

<sup>24</sup> FUTURO Democrático: <https://www.futurodemocratico.pt/>.

<sup>25</sup> Manifesto Mais Democracia: <https://www.manifestomaisdemocracia.org/>.

Decrescimento e Morar em Lisboa; associações como Campo Aberto, CooLabora, Força Africana e MUBi; pelo Partido Volt e por lideranças tão diversas como José Carlos Mota (Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro), Rita Castel' Branco (REDE-H, Lisboa), Marta Cortegano (Terra Sintrópica, Mértola), Ana Milhazes (blog Ana, Go Slow) e Joana Guerra Tadeu (RTP e blog Ambientalista Imperfeita).

Iniciativa semelhante surgiu ainda em 2024. Manuel Arriaga, um dos subscritores do *Manifesto Mais Democracia*, participou das *Comissões de Cidadãos*, promovidas pelo Os 230, projeto encabeçado por Francisco Cordeiro de Araújo, para "contribuir para o reforço da nossa Democracia, contrariando a divisão, polarização e entrincheiramento na sociedade portuguesa, bem como o afastamento dos cidadãos em relação ao mundo político"<sup>26</sup>. Na Comissão de Cidadãos para Assuntos Constitucionais, Direitos, Liberdades e Garantias, Arriaga colaborou numa proposta de acto legislativo para 1) Regular as assembleias de cidadãos e, assim, facilitar e promover a sua adopção em Portugal aos vários níveis de governo. 2) Estabelecer uma Comissão de Acompanhamento das Assembleias de Cidadãos (CAAC), um órgão consultivo dedicado a assessorar a implementação destes processos participativos<sup>27</sup>.

## 6. ICS-ULisboa

Na última década Portugal tem assistido a um crescente interesse académico e institucional pela democracia deliberativa, refletido em eventos, projetos de investigação e publicações que exploram a participação cidadã e os desafios contemporâneos das democracias. Neste contexto, destaca-se o Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (ICS-ULisboa), envolvido em várias das principais iniciativas recentes.

Novamente, com o intuito de mapear, seleciono alguns eventos mais relacionados ao tema do artigo. Em 2022, a sessão "Desafios da Democracia Deliberativa e Participativa", organizada pela Fundação Mário Soares e Maria Barroso, reuniu especialistas para discutir possibilidades e limitações da democracia deliberativa no contexto português. Em 2023, a publicação *Democracia em Portugal 2022*, do Observatório da Qualidade da Democracia do ICS-ULisboa, reuniu contributos de cientistas políticos sobre a evolução da participação política, os níveis de representatividade e os principais indicadores da qualidade democrática no país. Neste livro, é de maior interesse para este artigo o capítulo "Democracia deliberativa em Portugal: aprendendo com a primeira edição do Conselho de Cidadãos de Lisboa"<sup>28</sup>, onde Roberto Falanga analisa as práticas e desafios das ACs no contexto português, enfatizando a necessidade de institucionalizar estas práticas para garantir a sua eficácia e impacto.

Falanga, mencionado anteriormente em iniciativas conjuntas do ICS-ULisboa com o Fórum dos Cidadãos, desempenha um papel central na promoção e investigação da democracia deliberativa no país. Tem participado em projetos nacionais e internacionais que exploram inovações democráticas, com foco na

<sup>26</sup> Os 230, Comissões de Cidadãos: <https://www.os230.pt/comissao-dos-cidadaos/>.

<sup>27</sup> Os 230, Proposta de Assembleias de Cidadãos: [https://www.os230.pt/wp-content/uploads/2025/01/Proposta-01\\_03-Assembleias-de-Cidadaos.docx.pdf](https://www.os230.pt/wp-content/uploads/2025/01/Proposta-01_03-Assembleias-de-Cidadaos.docx.pdf).

<sup>28</sup> Falanga, R. (2023). Democracia deliberativa em Portugal: aprendendo com a primeira edição do Conselho de Cidadãos de Lisboa. In Camerlo, M., Pimenta, D., Lima, J. G. de, Hanenberg, L. (Eds.) (2023). *Democracia em Portugal 2022 – Caderno do Observatório da Qualidade da Democracia*, pp. 89-104. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais (Coleção Observatórios).

inclusividade e interseccionalidade, e tem-se dedicado ao estudo e implementação de mecanismos como ACs e orçamentos participativos. Sob a sua coordenação, o ICS-ULisboa foi uma entidade externa convidada a produzir avaliações<sup>29</sup> do Conselho de Cidadãos de Lisboa (CCL).

## 7. Conselho de Cidadãos de Lisboa

O Conselho de Cidadãos de Lisboa (CCL), iniciado em 2022, teve um papel importante na divulgação e valorização da democracia deliberativa em Portugal, funcionando como um marco simbólico e prático da introdução institucionalizada das ACs no país. Trata-se da primeira iniciativa de ACs regulares promovida por uma autarquia portuguesa, o que confere visibilidade ao modelo junto de decisores políticos, meios de comunicação e da sociedade civil. Assim, o CCL funcionou como um catalisador de debate público e académico sobre a viabilidade e o valor democrático das assembleias cidadãs. A sua realização estimulou outras entidades, incluindo universidades, fundações e organizações da sociedade civil, a discutir e explorar formas deliberativas de governação.

Entretanto, a 1ª edição suscitou reações diversas, refletindo tanto entusiasmo quanto ceticismo em relação à sua eficácia como instrumento de democracia deliberativa e enfrentou críticas significativas. Partidos da oposição, como o PS, PCP, BE, Livre e o movimento Cidadãos Por Lisboa, questionaram a transparência do processo, a representatividade dos participantes e a efetiva implementação das propostas resultantes das deliberações. Além disso, alguns participantes expressaram sentir-se utilizados para "marketing político", alegando que as suas contribuições não foram consideradas nas decisões políticas subsequentes<sup>30</sup>. Críticas adicionais apontaram para o sorteio dos participantes ter partido de uma base de inscrições voluntárias, o que poderia comprometer a representatividade e abrir espaço para a influência de grupos organizados. A falta de remuneração dos participantes também foi destacada como uma barreira à inclusão de cidadãos de diferentes contextos socioeconómicos<sup>31</sup>.

Inspirado em modelos deliberativos adotados em cidades como Paris e Madrid, o CCL teve edições temáticas anuais: "Alterações Climáticas" (2022), "Cidade dos 15 Minutos" (2023) e "Como construir uma Lisboa que cuida?" (2024). A 4ª edição, "A Lisboa do dia a dia" (2025), em ano eleitoral, ocorreu nos dias 24 e 31 de maio, incidindo numa enormidade de áreas - mobilidade, segurança, espaço público, higiene urbana e cultura & imigração - o que o coloca novamente sob suspeita de "marketing político".

No artigo "Democracia deliberativa em Portugal: aprendendo com a primeira edição do Conselho de Cidadãos de Lisboa"<sup>32</sup> Falanga reconhece que o CCL representou uma inovação positiva ao introduzir um modelo de democracia deliberativa em Lisboa, envolvendo cidadãos comuns na tomada de decisões sobre políticas climáticas. Apesar de partir de um universo auto-selecionado, entende que a seleção aleatória e certa diversidade dos participantes contribuíram para uma representação mais justa da população. Além disso, entende que o processo estruturado com apoio de facilitadores e especialistas, garantiu um ambiente

<sup>29</sup> Conselho de Cidadãos de Lisboa: <https://lisboaparticipa.pt/pt/conselho-cidadaos/documentos>.

<sup>30</sup> Público: <https://www.publico.pt/2023/03/15/local/noticia/membros-conselho-cidadaos-lisboa-dizemse-usados-marketing-politico-2042407>.

<sup>31</sup> Observador: <https://observador.pt/opinio/algumas-criticas-ao-conselho-de-cidadaos-de-lisboa/>.

<sup>32</sup> Falanga, R. (2023).

relativamente informado e equilibrado para o debate e que essa abordagem reforçou a confiança dos participantes nas instituições e na sua própria capacidade de contribuir para o bem público.

Entre os aspetos negativos, o capítulo destaca a dificuldade de integração das deliberações do CCL nas estruturas políticas tradicionais. A ausência de garantias claras sobre o impacto efetivo das recomendações gerou incertezas quanto à utilidade prática do processo. Essa limitação pode comprometer a perceção pública de legitimidade e eficácia, especialmente se os participantes perceberem que suas contribuições não influenciam decisões concretas. Houve também desafios na comunicação dos resultados e no acompanhamento posterior, o que enfraqueceu a continuidade e o potencial transformador da iniciativa. Outro ponto crítico referiu-se à sustentabilidade do modelo: a realização pontual do CCL não assegura um mecanismo estável de participação cidadã ao longo do tempo. O autor sugere que, para além do entusiasmo inicial, é necessário institucionalizar esse tipo de prática, garantindo recursos, apoio político e rotinas administrativas. Sem esse compromisso, o risco é que o CCL permaneça uma experiência isolada, com impacto limitado na cultura democrática portuguesa<sup>33</sup>.

A avaliação da segunda edição<sup>34</sup> não difere muito nos pontos positivos e negativos. O tema escolhido foi considerado pertinente, mas demasiado abstrato, tendo sido subdividido em cinco blocos temáticos. A coordenação interna e a colaboração entre as entidades envolvidas foram consideradas globalmente positivas, mas houve limitações no tempo de preparação e na coordenação com serviços técnicos da Câmara Municipal de Lisboa (CML). A deliberação decorreu ao longo de dois dias e as dinâmicas participativas foram bem recebidas, com elevada taxa de retenção de participantes. Contudo, o impacto da experiência sobre mudanças de opinião foi modesto, e a confiança interpessoal ou o interesse pela política não sofreram variações estatisticamente significativas. Finalmente, o relatório sublinhou a importância de assegurar mecanismos de seguimento das propostas, destacando o papel inovador dos “embaixadores” eleitos entre os participantes para manter o diálogo com a CML.

A avaliação da terceira edição parece mais condescendente. Há o dado positivo de que o envio de cartas-convite personalizadas a uma amostra aleatória de residentes, com base em dados demográficos, resultou na mobilização de grande parte dos participantes. O sorteio foi estratificado por género, idade, localização e situação socioeconómica, o que o relatório considerou “diversificado e representativo”. Entretanto, dos 50 participantes, 31 eram do género feminino, a média das idades foi de 52,9 anos e a maioria tinha formação a nível do ensino superior, com destaque para licenciaturas e mestrados, o que não reflete os dados demográficos de Lisboa. A maioria dos participantes indicou disposição para participar novamente em eventos semelhantes, mas revelou dúvidas sobre a influência do CCL na tomada de decisões públicas. As sugestões tiradas incluem mais informações sobre os temas debatidos antes do início das sessões deliberativas e maior duração destas sessões. Não houve mudanças significativas na confiança institucional em relação a partidos e políticos, apesar de um ligeiro aumento na confiança na CML, relativamente a um nível inicial baixo.

---

<sup>33</sup> O que são, o que não são e o que podem vir a ser as assembleias de cidadãos. Uma reflexão sobre o Conselho de Cidadãos de Lisboa: <https://ambienteterritoriosociedade-ics.org/2023/02/01/o-que-sao-o-que-nao-sao-e-o-que-podem-vir-a-ser-as-assembleias-de-cidadaos-uma-reflexao-sobre-o-conselho-de-cidadaos-de-lisboa>.

<sup>34</sup> Conselho de Cidadãos de Lisboa: <https://lisboaparticipa.pt/pt/conselho-cidadaos/documentos>.

Numa avaliação conjunta das três edições, o CCL revela avanços na promoção da democracia deliberativa em contexto local, mas também limitações persistentes que comprometem o seu impacto estruturante. A progressiva sofisticação metodológica e o esforço por garantir diversidade e inclusão evidenciam uma aprendizagem institucional positiva. No entanto, questões como a representatividade efetiva, a duração limitada das deliberações, a escassa integração dos resultados nas decisões políticas e a ausência de mecanismos de continuidade minam o potencial transformador da iniciativa. Para que o CCL não se limite a um exercício simbólico, torna-se imperativo institucionalizar práticas deliberativas com recursos estáveis, vontade política e ligação orgânica a outros instrumentos de participação, assegurando que as vozes dos cidadãos não apenas sejam ouvidas, mas efetivamente consideradas na governação da cidade.

## 8. Iniciativas de Participação Climática

Na sequência do CCL sobre "Alterações Climáticas", a "Iniciativa de Participação Climática", promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2023-24, promoveu o envolvimento de forma mais direta e significativa dos cidadãos na ação climática, com especial enfoque nos níveis local e comunitário. Assente na premissa de que os desafios ambientais contemporâneos exigem não apenas soluções técnicas, mas também formas mais democráticas e inclusivas de decisão política, a iniciativa procurou criar condições para a experimentação e institucionalização de práticas participativas. Com esse objetivo, a fundação lançou um concurso público que resultou na seleção de 11 projetos, escolhidos entre 139 candidaturas e valorizou a criação de processos participativos que integrassem cidadãos, autarquias, organizações da sociedade civil e instituições científicas.

Entre os projetos selecionados, o de Vila Franca de Xira (citado anteriormente) e o de Póvoa de Varzim propuseram a criação de uma *Assembleia de Cidadãos para o Clima*, ambos no contexto da elaboração do Plano Municipal de Ação Climática (PMAC). Em Póvoa de Varzim, vale mencionar o papel do Centro do Clima<sup>35</sup>, então liderado por Pedro Macedo, que mediante diferentes metodologias já buscava envolver a população na definição de estratégias municipais de mitigação e adaptação climática. A assembleia foi selecionada a partir de inscrições e organizada em grupos de trabalho temáticos<sup>36</sup>. Outro projeto que propôs ACs foi o da Associação para a Defesa do Ambiente do Concelho da Lourinhã<sup>37</sup>, que promoveu a *Assembleia de Cidadãos Guarda-Rios Lourinhã*, contando com o apoio do FUTURO<sup>38</sup> na sua organização.

Sem ligação com a Fundação Gulbenkian, mas ligada à participação climática, houve recentemente a "Assembleia de Cidadãos do Bairro C: Compromisso Carbono Zero" promovida pela Câmara Municipal de Guimarães, em parceria com o Laboratório da Paisagem e a RdA, no âmbito do programa europeu NetZeroCities. Realizada entre julho de 2024 e fevereiro de 2025, esta assembleia teve como objetivo envolver os cidadãos na definição de estratégias locais para a descarbonização urbana<sup>39</sup>. Composta por até 100 participantes, selecionados a partir de inscrições por critérios de género, idade e origem geográfica dentro do

<sup>35</sup> Centro do Clima: <https://centroclima.pt/>.

<sup>36</sup> Câmara Municipal de Póvoa de Varzim: <https://www.cm-pvarzim.pt/comunicacao/noticias/povoa-de-varzim-recebe-assembleia-de-cidadaos-para-o-clima/>.

<sup>37</sup> Lourambi: <https://sites.google.com/view/lourambi/projetos/guarda-rios-lourinh%C3%A3>.

<sup>38</sup> FUTURO: <https://www.futurodemocratico.pt/#eventos>.

<sup>39</sup> Laboratório da Paisagem: <https://labpaisagem.pt/noticia/assembleia-de-cidadaos-do-bairro-c-compromisso-carbono-zero/>.

concelho, a assembleia decorreu em três sessões que trataram de propostas para energia, mobilidade, resíduos, economia circular, áreas verdes e biodiversidade.

Todas estas iniciativas apontaram para a criação de espaços deliberativos inovadores, muitas vezes para atender a exigências de participação cidadã da Constituição Portuguesa ou de programas da Comissão Europeia, mas não dispuseram de recursos suficientes ou do compromisso político para cumprir todas as características que definem uma assembleia cidadã.

## 9. Características das Assembleias Cidadãs

Mencionei na Introdução que a bibliografia sugere quatro características principais para uma assembleia cidadã: 1) Seleção aleatória e representatividade descritiva, 2) Processo deliberativo, 3) Independência e transparência e 4) Impacto político, que podem servir de critérios para avaliar a legitimidade e a eficácia das experiências ocorridas na última década em Portugal. A estas características podemos adicionar a existência de órgãos e processos elencados no *The Extinction Rebellion Guide to Citizens' Assemblies*<sup>40</sup>:

- ÓRGÃOS
  - Grupo de Coordenação
  - Conselho Consultivo
  - Painel de Especialistas / Partes Interessadas
  - Equipa de Facilitação
  - Painel de Supervisão
  - Grupo de Acompanhamento
  
- PROCESSOS
  - Definição do tema e dos órgãos
  - Convite Aleatório
  - Amostragem Estratificada
  - Fase de Aprendizado / Materiais de Instrução
  - Fase de Consulta
  - Fase de Deliberação
  - Fase de Decisão

Quanto às características principais, pode-se dizer que:

1. Ainda não houve em Portugal nenhum processo onde o universo dos participantes não surgiu de um grupo auto-selecionado por inscrições. Mesmo com convites enviados aleatoriamente e amostragem estratificada, sempre a participação esteve aberta à influência de grupos de interesse, foi composta desproporcionalmente por cidadãos privilegiados e nunca espelhou satisfatoriamente o perfil demográfico das jurisdições.
  
2. Ainda que as dinâmicas de participação tenham agradado os membros das assembleias, na maioria dos casos questionou-se a suficiência da informação disponibilizada, o enviesamento dos especialistas

---

<sup>40</sup> The Extinction Rebellion Guide to Citizens' Assemblies: <https://extinctionrebellion.uk/wp-content/uploads/2019/06/The-Extinction-Rebellion-Guide-to-Citizens-Assemblies-Version-1.1-25-June-2019.pdf>.

(frequentemente do corpo técnico dos promotores), a abrangência dos temas e a curta duração dos processos.

3. A organização, mesmo contando com entidades independentes, esteve sempre condicionada pelos promotores, na maioria das vezes Câmaras Municipais. Em geral faltou transparência às decisões que antecederam os processos, bem como faltou publicização das informações que foram fornecidas às assembleias.
4. Em nenhum caso as recomendações foram vinculativas e não encontrei registos de terem sido implementadas integralmente, inclusive porque as curtas durações das fases de aprendizado e deliberação levaram normalmente a recomendações genéricas.

Quanto aos órgãos e processos, comumente o papel da entidade independente no Grupo de Coordenação tem se resumido à amostragem estratificada das inscrições e, às vezes, à indicação da Equipa de Facilitação, ficando a cargo dos promotores o enquadramento dos temas e a indicação do Painel de Especialistas. Por exemplo, o tema do CCL é definido pelo Presidente da CML (Câmara Municipal de Lisboa). Nos casos relatados, não encontrei registos de Conselhos Consultivos a estabelecer critérios para a produção de material de aprendizagem e escolha de especialistas de forma equilibrada. Somente no CCL encontrei um Painel de Supervisão independente, ainda que na 1ª e 2ª edições formado por apenas uma instituição. Também somente no CCL encontrei um Grupo de Acompanhamento, a partir da última edição. Assim, mesmo que sujeito a questionamentos quanto à sua legitimidade e eficácia, o CCL foi a experiência mais estruturada de ACs na última década em Portugal.

## 10. Conclusão

A revisão desenvolvida evidencia que, apesar do entusiasmo crescente em torno das assembleias cidadãos em Portugal entre 2015 e 2025, a sua consolidação enquanto instrumento deliberativo institucional permanece frágil e marcada por limitações estruturais. As iniciativas mapeadas, embora diversas em formato e promotor, falharam frequentemente em satisfazer princípios como a representatividade descritiva via convite aleatório e amostragem estratificada, a deliberação sustentada por informação plural e fiável, a independência organizacional e o impacto político efetivo.

Casos emblemáticos como o CCL demonstraram algum avanço metodológico, mas mantiveram lacunas significativas em termos de impacto político e de inclusão efetiva de setores socialmente sub-representados, dada a persistência de modelos de participação baseados em inscrições voluntárias. Experiências mais recentes, como as assembleias realizadas no contexto da Iniciativa de Participação Climática da Fundação Calouste Gulbenkian ou o projeto “Bairro C” em Guimarães, reforçam a tendência de apropriação institucional do modelo, embora continuem limitadas pela ausência de estruturas regulatórias e pela dependência da vontade política local.

Importa reconhecer que o valor democrático destas experiências não reside unicamente nos seus resultados normativos, mas também na sua função pedagógica e simbólica. Ainda assim, o risco de estas assembleias se transformarem em dispositivos meramente consultivos — ou mesmo de marketing político —

deve ser levado a sério. Sem dispositivos legais que garantam estabilidade, autonomia e integração institucional dos resultados, as assembleias cidadãs poderão tornar-se experiências episódicas com impacto marginal no funcionamento do sistema político.

A institucionalização robusta destas práticas exige, portanto, uma dupla transformação: por um lado, a criação de enquadramentos normativos e operacionais que assegurem a sua legitimidade democrática; por outro, a reconfiguração da cultura política dominante, ainda fortemente centrada na delegação representativa e na tecnocracia decisional. A médio prazo, assembleias cidadãs bem concebidas e efetivamente integradas nos ciclos políticos poderão contribuir para superar o défice de participação, restaurar a confiança cívica e aprofundar a qualidade da democracia portuguesa.

[Índice](#)





# À OLIVEIRA DEMOCRÁTICA, O VENTO LEVA A FLOR

Carlota Quintão<sup>1</sup>, Joana Costa<sup>2</sup>, Marta da Costa<sup>3</sup> & Sara Borges<sup>4</sup>

No ano em que se assinalaram os 50 anos da revolução de 25 de Abril de 1974, marco emblemático da transição democrática em Portugal, e perante um cenário político nacional, europeu e global marcado pelo avanço de extremismos, polarizações, guerras e ameaças ao bem comum, a Comunidade Sinergias ED fez um caminho de reflexão crítica sobre as suas práticas educativas e de produção de conhecimento em torno da democracia. Esse caminho, que incluiu uma dimensão experiencial e outra mais reflexiva e meta-reflexiva, conduziu-nos à construção deste texto.

Imagine que a democracia é uma canção tradicional que nos ensinam na infância e que, ao longo das nossas vidas, o nosso papel é saber interpretá-la. Por vezes a democracia é enérgica, soando forte e animada. Ao seu ritmo dançamos de mãos dadas, em roda, integrando os nossos corpos em sonhos partilhados de uma humanidade esperada. Mas, noutros casos, é apenas um lamento, um carpido lastimoso num hemisfério desnordeado e num hemiciclo desvirtuado. Aprendemos a interpretar, cantar e dançar a democracia a várias vozes e com vários ritmos, dependendo dos nossos contextos. Por vezes, até aprendemos a estranhá-la e a rejeitá-la no seu ritmo descompassado. E há momentos em que, talvez pela ausência daquela versão original que nos ensinaram e que ambicionamos para o nosso presente, ou mesmo pelo seu silenciamento, sentimos necessidade de aprender novas formas de a interpretar a partir de novos ritmos, arranjos e instrumentalizações. Este texto é o resultado de um processo de reaprendizagem da democracia, num diálogo descompassado entre experiências nascidas de práticas da Comunidade Sinergias ED ao longo de 2024 e 2025, teorias ligadas

---

<sup>1</sup> Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto – CEAUP.

<sup>2</sup> Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto – CEAUP.

<sup>3</sup> Manchester Metropolitan University. UK.

<sup>4</sup> Fundação Gonçalo da Silveira – FGS. Estudante do mestrado em Cooperação Internacional e Educação Emancipadora da Universidade do País Basco.

ao pensamento decolonial e uma vontade existencial de criar novas formas de podermos continuar a interpretar a canção da democracia nas vidas.

### Primeiro arranjo e instrumentalização da canção

*À oliveira democrática, o vento leva a flor  
Ó i ó ai é tempo de celebrá-la  
Ó i ó ai e defendê-la com fervor*

Ao longo de 2024, na Comunidade Sinergias ED, enquanto comunidade de práticas colaborativas que junta membros de organizações da sociedade civil e da academia envolvidos na Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) em Portugal, orientamos as nossas práticas educativas e processos comunitários de produção de conhecimento, celebrando e questionando o conceito de democracia, no seu brilho e na sua sombra (Mignolo, 2018).

A construção colaborativa da chamada de trabalhos<sup>5</sup> para o número 17 da revista *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*<sup>6</sup>, em maio de 2024, inaugurou este percurso. Propusemo-nos, com este número, levar a reflexão para além da democracia enquanto forma de governo, e mais enquanto forma de agência política que é plural. Sob o tema *Democracia(s): transformando paradigmas opressivos de poder através da Educação para o Desenvolvimento*<sup>7</sup>, convocaram-se contributos que pudessem interrogar estruturas de poder, visibilizar alternativas e reconhecer a democracia como um processo dialógico em constante (re)construção. Com um olhar crítico e esperançoso, o número criado integrou textos escritos em português, espanhol e inglês de diferentes geografias, permitindo-nos pensar possíveis caminhos de reforço do papel da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) na construção de sociedades democráticas mais justas, inclusivas e participadas.

Seguiu-se a edição de 2024 da Escola Comunitária Sinergias ED, realizada em julho na Golegã. Sob o tema *Liberdades, Democracias e Polarizações: narrativas e posicionamentos num palco educativo transformador*<sup>8</sup>, pudemos experienciar um espaço residencial e imersivo, onde o Teatro Comunidade serviu como linguagem para dar corpo a vozes, emoções e tensões democráticas. Em autogestão e através da aprendizagem entre pares, envolvemo-nos coletivamente no diálogo e discussão em torno da participação e da polarização, materializamos dilemas, encenamos simbolicamente os palcos que desejaríamos habitar e questionamos qual o papel da EDCG e da Transformação Social em tudo isto. Para sistematizarmos as aprendizagens realizadas durante a escola comunitária, foi criado um podcast com três episódios<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> Aceda à chamada de trabalhos na seguinte ligação: [https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2024/05/RS-17\\_Chamada-de-trabalhos.pdf](https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2024/05/RS-17_Chamada-de-trabalhos.pdf).

<sup>6</sup> Esta é uma revista de cariz científico, com um processo de revisão por pares, que se pretende constituir enquanto plataforma internacional de discussão e reflexão concetual, metodológica e sobre a prática no campo da EDCG/Educação para a Transformação Social.

<sup>7</sup> Aceda ao número 17 da revista Sinergias na seguinte ligação: <https://sinergiased.org/revistas/democracias-transformando-paradigmas-opressivos-de-poder-atraves-da-educacao-para-o-desenvolvimento/>.

<sup>8</sup> Aceda ao documento de apresentação da edição de 2024 da Escola Comunitária Sinergias ED na seguinte ligação: <https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2024/05/EC-2024-Doc.-Apresentacao.pdf>.

<sup>9</sup> Aceda ao podcast criado na seguinte ligação: <https://open.spotify.com/show/7nHR3JHrpwXVohd2xiMUPI>.

Em outubro de 2024, a reflexão alargou-se ao contexto europeu, com a realização da mesa-redonda *Democracy(ies) and Development Education – insights from European contexts*, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Neste evento, promovido em colaboração com a *Academic Network on Global Education & Learning* (ANGEL) e o *Global Education Network Europe* (GENE), reunimo-nos com pessoas académicas de diversos países europeus e reforçou-se a importância da EDCG como resposta aos avanços autoritários e conservadores na Europa. Num espaço multilíngue e intercultural, foi sublinhada a necessidade de fortalecer as democracias através de práticas educativas que promovam justiça social, a escuta mútua e a literacia crítica.

Em novembro de 2024, realizamos um encontro da Comunidade Sinergias ED, em Lisboa, intitulado *Democracia(s) e Educação para o Desenvolvimento*. A partir das experiências das pessoas participantes, refletimos sobre qual o papel da EDCG na democracia. Começamos com um primeiro passo de reflexão individual, um segundo de leitura do artigo desinstalador da investigadora Marta da Costa (2022) “*Ugly democracy: towards epistemic disobedience in development education*” onde é apresentada a sua ferramenta performativa DEMOS, um terceiro de discussão deste artigo em pequenos grupos e um último de partilha em plenário. Este encontro deu origem a uma memória narrativa que integrou os registos deste dia de trabalho.

Conforme o ano de 2024 se aproximava do seu fim, tanto o contexto internacional como o nacional nos impeliam para continuar a trabalhar as questões e problemáticas que unem EDCG, transformação social e democracia. Assim, tendo como ponto de partida os vários documentos e recursos multimedia produzidos a partir das mesmas, enquanto equipa do projeto Sinergias ED, decidimos agregar num mesmo documento as várias ideias, reflexões e aprendizagens que haviam resultado das atividades levadas a cabo em 2024 dedicadas à democracia, por forma a podermos devolvê-las à comunidade e iniciar um processo de sistematização das mesmas a partir de diferentes dimensões.

Este documento agregador foi o ponto de partida para, em janeiro de 2025, em Comunidade Sinergias ED, nos voltarmos a reunir na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, num encontro dedicado ao tema *Questionando a(s) Democracia(s) pelo olhar da Educação para o Desenvolvimento*. Este encontro começou com um diálogo presencial com a investigadora Marta da Costa, que partilhou o percurso da construção do artigo anteriormente explorado. A sua abordagem crítica e decolonial à democracia, inspirada no conceito de “feia democracia”, desafiou-nos a questionar pressupostos e a imaginar novas possibilidades de ser, estar e fazer democracia. Num segundo momento, tendo como âncora a ferramenta DEMOS e a partir de três grupos de trabalho, revisitamos o documento agregador construído pela equipa do projeto e realizamos um exercício experimental de cruzamento das várias ideias, reflexões e aprendizagens existentes com as cinco dimensões daquela ferramenta. Mais do que um exercício de sistematização, este momento, que pecou por ter sido muito curto, foi vivido como um espaço de escuta ativa e reconstrução partilhada das aprendizagens, servindo de base para esta prática que agora apresentamos.

Este percurso de cerca de doze meses, que incluiu cinco atividades da Comunidade Sinergias ED, foi experienciado por várias pessoas em diferentes intensidades. Cerca de 50 pessoas estiveram envolvidas nos vários encontros que aconteceram e, como tal, os seus contributos, visões e reflexões foram integrados nos diversos produtos criados e plasmados no documento integrador que começou a ser discutido, à luz da

ferramenta DEMOS. Contudo, a reflexão e análise que apresentamos nesta prática, é fruto de um processo menos participado, mas mais intenso e aprofundado, que envolveu apenas a equipa do projeto Sinergias ED e a investigadora Marta da Costa, entre janeiro e julho de 2025.

### Segundo arranjo e instrumentalização da canção

*À oliveira democrática, o sol queim'a formosura  
Ai ai ai ai não há cá brilho sem sombras  
Nem tão pouco democracia tão pura*

Para aprofundarmos e sistematizarmos em diferentes dimensões as aprendizagens que trazíamos sobre democracia, encetamos um diálogo próximo com enquadramentos teóricos que nos permitiram pensar e questionar a democracia não como um fim idealizado, mas como um espaço de disputa, poder e possibilidade, onde se entrecruzam modernidade, colonialidade, epistemologias plurais e práticas educativas contra-hegemónicas.

Walter D. Mignolo (e.g. 2011, 2018, 2022; ver também Andreotti et al., 2018) argumenta que o pensamento eurocêntrico sustém a sua dominação através da implantação de um discurso que enfatiza os sucessos e promessas trazidos pelas formas de ser, estar, e pensar modernas (por exemplo, melhor qualidade de vida, sociedades democráticas, maior segurança, direitos humanos, avanços tecnológicos, etc.). Este discurso, a que o Mignolo chama de 'brilho da modernidade', não só promove o eurocentrismo, mas também encandeia a nossa perceção da realidade, inviabilizando os sistemas de opressão através dos quais as nossas formas modernas de ser e estar têm sido construídas (por exemplo, a escravatura, o racismo, o capitalismo, o heteropatriarcado...). Portanto, Mignolo argumenta que não há brilho sem 'a sombra da modernidade' (Mignolo, 2018). Recentemente, alguma literatura no âmbito da educação para a democracia tem começado a interrogar o 'brilho' da democracia, levantando questões sobre a sua 'sombra', por exemplo ao nível dos legados coloniais (e.g. Hytten & Stemhagen, 2021; Zembylas, 2022; da Costa et al., 2024).

Anker (2022) posiciona o adjetivo feia à frente de liberdade para interromper as assunções que o conceito acarreta, por exemplo a sua desejabilidade exclusiva e universal. Ao mesmo tempo, esta ferramenta estética aponta para ações e práticas que acontecem em nome da liberdade (algo que somos socializadas para perceber como belo), mas que, em vez de promoverem emancipação e harmonia, promovem o seu oposto – por exemplo, subjugação e violência. Em linha com a forma como Mignolo conceptualiza modernidade/colonialidade, a contribuição de Anker é importante para promover visões mais complexas sobre a liberdade (e a democracia, no caso deste trabalho) no sentido em que Anker não distingue ou separa liberdade de opressão. Em vez disso, considera estas práticas como estando intimamente entrelaçadas no contexto da modernidade/colonialidade. Neste sentido, pensar a democracia como feia foca o seu lado sombrio e oferece uma forma de ir além da relação entre democracia/violência ou liberdade/dominação, em que a presença de um elemento nega a presença do outro.

O conceito de feia liberdade desenvolvido por Anker tem também uma segunda valência que possibilita uma compreensão alternativa da liberdade (e da democracia), dando visibilidade a ações e práticas muitas vezes escondidas por concepções modernas de liberdade, enquanto ato político definido por um processo emancipatório, resultante de gestos grandiosos, puros e heróicos (Anker, 2022). Ao implicar a liberdade em formas de opressão, Anker mostra também que há possibilidades de praticar a liberdade dentro de sistemas de dominação. E, assim, promove um entendimento de atos políticos moralmente ambivalentes, emergentes de posições comprometidas, e dentro de um conjunto de tensões que podem não ser resolvidas, mas que podem ser reorientadas. Esta concepção do político é importante para pessoas educadoras que muitas vezes trabalham dentro de instituições modernas (por exemplo, escolas) onde a nossa ação educativa está implicada em, e muitas vezes reproduz, o sistema moderno/colonial.

É neste sentido que o trabalho de Marta da Costa (2023) adota o conceito de feias liberdades de Elizabeth R. Anker (2022), propondo a ferramenta pedagógica DEMOS de reflexão acerca da feia democracia. Esta ferramenta define cinco dimensões que pretendem interrogar a democracia, apontando também para o enquadramento onto-epistemológico que enquadra e delimita essa mesma interrogação.

**Desestabilizar a democracia:** Que pressupostos informam a nossa concepção individual e/ou coletiva da democracia? Que histórias/conhecimentos/experiências dão forma a esta concepção? Até que ponto/de que forma as aprendizagens à volta da democracia reforçam/expandem ou desconstroem/resistem o conhecimento e pensamento Eurocêntrico?

**Examinar ausências e alternativas:** Até que ponto é que as aprendizagens refletem perspetivas vindas de contextos onde a democracia foi 'imposta'? Como podemos identificar e responder a ausências de perspetivas e experiências no conhecimento produzido sobre a democracia durante o projeto? O que é que as nossas aprendizagens nos dizem sobre as perspetivas que dominam e aquelas que são marginalizadas?

**Modernidade/colonialidade:** é possível identificar nas nossas aprendizagens críticas uma construção *feia* da democracia (comprometida, cúmplice e implicada num sistema violento) ou as aprendizagens centram-se mais num discurso 'brilhante' sobre a democracia? Que ideias e questões se levantam quando refletimos sobre as aprendizagens a partir da sombra (em vez do brilho) da modernidade?

**Oportunidades reflexivas:** Até que ponto/de que forma é que as nossas aprendizagens refletem negações, recalcamientos, reforços ao sistema moderno/colonial? Quais são as nossas reações (emocionais, cognitivas, sensoriais) imediatas a um posicionamento da democracia como feia? O que é que estas reações nos dizem sobre a forma como a democracia está enraizada no nosso imaginário individual e coletivo?

**Sintetizar implicações para a EDCG:** que novas questões se levantam quando refletimos sobre as aprendizagens através da díade brilho/sombra para a EDCG? Como podem estas questões/aprendizagens/reflexões ser trabalhadas em contextos de EDCG diferentes de forma a produzir respostas diferentes nos contextos em que desenvolvemos EDCG?

Assumida uma posicionalidade crítica, não-inocente e geradora de dissonância cognitiva face à democracia, realizamos então um esforço de categorizar as várias informações contidas no documento agregador das

aprendizagens da Comunidade Sinergias ED de acordo com as cinco dimensões da ferramenta DEMOS (da Costa, 2023).

### Terceiro arranjo e instrumentalização da canção

*À oliveira democrática,  
a chuva trará novas fontes de vida.  
Na raiz do que somos,  
Nos ramos do que pensamos,  
Nos frutos que produzimos,  
O i o ai o ai meu bem.*

A partir do exercício coletivo de categorização realizado, fomos sentindo necessidade de avançar para um novo espaço metareflexivo que nos permitisse ir além das várias dimensões da DEMOS e que unificasse ideias que estavam simultaneamente presentes em várias das dimensões. Recorremos então à metáfora da oliveira da modernidade de Andreotti et al. (2018) como ferramenta agregadora.

A leitura da democracia enquanto feia aponta para a necessidade de interrogar o brilho/sombra da modernidade nos processos de educação para/sobre/atraves da democracia, através de uma meta-análise que aponte não só para estruturas metodológicas (ex. como podemos promover a democracia?), mas também epistemológicas (ex. quem controla a definição de democracia?) e ontológicas (ex. que outras formas de organização social e política estão disponíveis, mas ininteligíveis por pessoas profundamente socializadas em formas de ser eurocêtricas?).

Andreotti et al. (2018) definem três níveis de respostas à crise do sistema moderno/colonial para apoiar uma reflexão sobre a forma como estas respostas podem reforçar e/ou desafiar o sistema. O nível metodológico é representado pelas folhas e flor da oliveira. Este nível de respostas normalmente está preocupado em expandir o sistema atual e produzir resultados/frutos (azeitonas) de forma mais eficiente e com melhor qualidade. O trabalho neste contexto das folhas e flor tende a partir do princípio de que o sistema é estruturalmente bom, mas precisa de ajustes para funcionar melhor e para abranger um maior número de pessoas (Andreotti et al., 2018). Neste nível de resposta, perguntas comuns são:

*Qual é o problema? Quem é afetado? Como podemos resolvê-lo? Como posso ajudar? O que devemos fazer? Como devemos fazê-lo? Que transformações já foram tentadas pelas pessoas e que lições podem ser aprendidas com esses esforços? Que estratégias são eficazes? Que resultados são esperados? Que desafios são enfrentados? Como funciona ou funcionará? Como melhorar a eficácia? Que conhecimento/especialização/dados estão em falta? Que políticas são necessárias ou não estão a ser implementadas corretamente? Como é que isto se compara com o que acontece noutros contextos? Que ferramentas, incentivos e formação são necessários para que agentes de transformação adquiram o entendimento necessário para promover transformações sociais bem-sucedidas e para abordar adequadamente os problemas que procuram resolver? Se o objetivo é*

*progresso, desenvolvimento, equidade e inclusão, como apoiamos agentes de transformação em diversos papéis? Como pode a transformação social ser vista como um processo distribuído/interdependente em vez de um esforço centralizado/individualizado? (Andreotti et al., 2018, p. 26)*

O nível epistemológico de respostas, representado pelos ramos, adiciona questões relacionadas com a produção de conhecimento, considerando não só o que fazemos (nível metodológico) mas também como sabemos e pensamos sobre os problemas e as respostas disponíveis (Andreotti et al., 2018). Respostas que emergem ao nível dos ramos partem do princípio de que as políticas de conhecimento e a hegemonia do pensamento moderno estão profundamente relacionadas com as desigualdades (ex. poder, riqueza, acesso) e exclusões (ex. sociais, culturais, políticas) existentes no sistema. Este nível de reflexão também reconhece que o sistema está enquadrado por uma epistemologia dominante, que delimita as nossas formas de saber e pensar, e invisibiliza formas de saber e pensar alternativas. Assim sendo, respostas que emergem ao nível dos ramos da oliveira estão mais preocupadas com o conteúdo e os mecanismos de produção de conhecimento a que estamos habituadas num contexto eurocêntrico, por forma a promover formas alternativas de construir e reconhecer outras perspectivas. Questões que emergem neste contexto são por exemplo:

*Que corpos/vozes estão representados no que é percebido como normal ou natural? Quem decide qual é a direção a seguir? Em nome de quem? Em benefício de quem? Porquê (isto é, que forças históricas/sistémicas estão em jogo)? Como são incluídas (ou não) as vozes dissidentes? Quais os termos de diálogo/inclusão que estão em operação? Que traumas coletivos estão presentes? Porquê? Quem foi historicamente e sistemicamente ferido? Que vulnerabilidades são visíveis/invisíveis? Que noções de autoridade, mérito, credibilidade, normalidade e direito estão em jogo? O que está a ser contestado e o que é proposto como alternativa? Como sou cúmplice no dano? Como estou a ler e a ser lido/a? Como posso praticar solidariedade ética? Que informação precisa de ser conhecida para implementar soluções adequadas ao contexto e à cultura? Que experiências e sensibilidades nos permitiriam aceder a essa informação? Como é que os desejos de domínio e heroísmo individual limitam a transformação social que, de outra forma, poderia ser orientada por uma preocupação com o impacto coletivo e com relações que valorizam a interdependência? (Andreotti et al., 2018, p. 28)*

O nível ontológico de respostas, representado pelo tronco e raízes da oliveira, reconhece que os problemas de desigualdade e exclusão que enfrentamos são causados pelo próprio sistema (formas de viver centradas, por exemplo, no capitalismo e iluminismo) e que soluções articuladas dentro do sistema têm tendência a reproduzir os seus problemas. Este reconhecimento leva a questões relacionadas com a natureza da nossa existência e como essa existência é sustentada e limitada pelo sistema. A preocupação é então perceber as negações, algumas vezes inconscientes, que nos levam a reforçar e manter o sistema. Respostas ao nível do tronco e das raízes também estão focadas em explorar e aprender a partir de formas de viver, ser e estar alternativas (Andreotti et al., 2018). Exemplos de questões que podem informar este tipo de respostas são:

*Qual é a natureza da realidade, do eu, da consciência, do tempo, do espaço, da transformação, da vida e da morte neste contexto? Que práticas cognitivas/afetivas/relacionais/educativas/de*

*cura/sensoriais são possíveis a partir desta visão do mundo? Como é que a possibilidade do meu entendimento (saber/sentir), ou a sua ausência, é moldada e limitada pelas minhas posicionalidades? O que é que esta experiência (de não saber) me está a ensinar sobre a possibilidade de possibilidades que nunca teria imaginado antes? Que enquadramentos pedagógicos podem apoiar uma relação com o conhecimento que não se limite à descrição (tomar consciência dos problemas) seguida da prescrição (procurar ações apropriadas para os resolver), mas sim que permita sustentar e trabalhar com e através da complexidade e da incerteza? Como é que os desejos de “corrigir” e “resolver” podem limitar o que se pode imaginar como possível em termos de transformação social global? Que possibilidades de transformação social global são potenciadas por um compromisso não com a “correção”, mas com o desvendar das estruturas do nosso “ser”, e que possibilidades existem para além do que podemos conhecer? O que poderá implicar uma responsabilidade não normativa? Como podemos deslocar as tendências orientadas para a ação que atualmente dominam os discursos sobre EDCG e transformação social, afastando-nos de teleologias fixas e aproximando-nos do envolvimento com o que ainda-não-é-possível? (Andreotti et al., 2018, pp. 30-31)*

Esta visão da oliveira da modernidade, tripartida entre ontologia, epistemologia e metodologia, permitiu-nos dar uma nova vida e uma nova interpretação à canção da democracia que vínhamos construindo em comunidade. Este último arranjo e instrumentalização, permitiu-nos ver três diferentes marcações musicais com ritmos e compassos bem definidos ao nível das aprendizagens da Comunidade Sinergias ED em torno da democracia.

Na **marcação metodológica**, foi evidente a valorização da democracia deliberativa, entendida como uma forma para envolver diferentes vozes, promover o diálogo e construir decisões mais partilhadas. Esta valorização sublinhou a importância de criar espaços de escuta e participação ativa, tanto em contextos educativos como sociais.

A escola foi referida como o espaço privilegiado para viver e aprender a democracia, ainda que, na prática, os seus modos de funcionamento nem sempre refletem esses princípios. A educação foi reconhecida como uma ferramenta fundamental para a promoção da democracia, embora nem sempre se questione, de forma profunda, a ideia de democracia que está realmente presente. Surgiram ainda dúvidas sobre a eficácia de um ensino apenas conceptual: será que aprender sobre democracia é suficiente para gerar relações verdadeiramente democráticas?

*“Para a geração jovem atual, a aprendizagem apenas conceptual é cada vez mais difícil e insuficiente.”*

Contudo, também se assinalaram algumas ausências significativas: faltam linguagens mais diversas, outras formas de viver e imaginar a democracia, bem como alternativas concretas ao modelo dominante, geralmente assumido como legítimo e suficiente. Em termos gerais, continua a existir uma confiança implícita na validade do sistema democrático atual, mesmo reconhecendo as suas limitações.

*“Democracia como modelo que mais justiça trouxe até ao momento. É um modelo injusto, mas dentro de tudo garante um mínimo de justiça na comunidade. No entanto tem muitas nuances e muita margem para progressão.”*

Ainda assim, apesar das ausências, surgiram pistas promissoras que mostram uma vontade coletiva de ir mais além. Foram discutidos temas como: o papel da educação não formal na vivência de relações mais democráticas; os limites das aprendizagens puramente teóricas e conceptuais; a importância dos espaços digitais como formas de ativismo; e a necessidade de democratizar a produção de conhecimento em diferentes línguas e formatos, como tem sido feito na revista *Sinergias*. Também a Escola Comunitária surgiu como um laboratório vivo de experimentação em EDCG, onde se valorizam as diferentes vivências e saberes de cada pessoa, permitindo imaginar práticas democráticas mais críticas, colaborativas, horizontais e enraizadas na realidade dos participantes.

*“A Escola Comunitária revelou-se como laboratório de experimentação. Há um tubo de ensaio com substâncias que são as pessoas, as suas áreas de ação, os seus inputs, mesmo ao nível da teorização da ED/ECG e até do que pode ser o próprio projeto Sinergias ED.”*

Estas reflexões mostraram que, no plano metodológico, há vontade de fazer diferente. Ainda que muitas vezes se parta do sistema tal como está, há uma consciência crescente sobre os seus limites e sobre a necessidade de abrir espaço a novas perguntas, novas linguagens e novas formas de ação.

Existe também uma forte **marcação epistemológica** que emerge das reflexões e aprendizagens realizadas em torno do conceito de democracia. Para a Comunidade Sinergias ED, o questionamento da democracia a partir das suas sombras opressivas, abre portas ao questionamento de valores universais como o bem comum e permite o desenvolvimento de uma crítica eurocêntrica à modernidade.

De igual maneira, fomenta uma flexibilidade epistemológica que nos permite ver além do marco moderno e colonial que nos sustenta e reproduz e entrar em espaços conceptuais de busca de novos significados para a democracia. Contudo, abre também portas a uma tensão gritante entre a possibilidade de se construir algo novo e o receio de se fragilizar ainda mais o conceito de democracia, reforçando visões e mundividências autoritárias que estão em crescendo no contexto geopolítico atual.

*“É importante afastar a Democracia das ideias que inicialmente a fizeram emergir. É uma tensão e um problema: como afastar um processo democrático do seu poder, resignificando-o no sentido de um bem comum, sob o risco de o fazer perder o seu significado e poder atual?”*

Esta tensão remete-nos para um desconforto cognitivo e existencial que nos permite vislumbrar a ausência de várias vozes e corpos na discussão que encetamos em torno da democracia. A legitimidade para questionar a democracia e a possibilidade de participar em processos de questionamento da mesma são linhas de força que nos permitem vislumbrar essas ausências. É a partir de uma possibilidade de questionamento da democracia e das suas sombras, que se vislumbra uma forte crítica por parte da Comunidade Sinergias ED à democracia representativa, que é apresentada como solução perfeita, mas que é assumida como sistema verdadeiramente imperfeito. Esta perspetiva paralisante de uma democracia representativa que nos amarra

numa visão de democracia como mal menor, deve ser alvo de fortes críticas e questionamentos, por forma a que consigamos buscar e construir formas alternativas de compreender, conceber e viver a democracia.

*“É importante diferenciar Democracia, enquanto sistema político, dos valores democráticos que a sustentam, para que possamos pensá-la de forma crítica. Só temos a Democracia que temos, e que não questionamos, devido ao sistema de opressão que a molda. Existe o lado negro da Democracia e estabelecer uma distinção operativa para a compreender melhor é importante”.*

É na construção destas alternativas conceptuais que a EDCG tem um papel fundamental a desempenhar. A partir da crítica à modernidade, à história da modernidade e da democracia, é possível criar espaços de coragem histórica para construir narrativas e visões que dêem corpo a novas conceptualizações e novas formas de pensar a democracia, num diálogo honesto, contudo disruptivo, com a modernidade eurocêntrica. E as escolas são espaços essenciais para promover estes processos educativos críticos. É importante tornar visíveis e caracterizar os laços conceptuais de interdependência que existem entre conceitos como Bem Comum, Desenvolvimento, Progresso, Justiça, Solidariedade e Democracia. O reconhecimento destas boas intenções, permite-nos alumbrar o inferno criado, nomeá-lo a partir das sombras e fazer caminho a partir de uma posicionalidade epistemológica que se arraiga numa horizontalidade existencial coletiva face aos processos históricos.

*“Viver em e pela democracia’ de facto parece ser, parafraseando o poeta David Mourão-Ferreira, uma verdadeira duvidádiva. ‘Que dúvida, que dívida, que dádiva, que duvidádiva afinal a vida’.”*

Nas partilhas da Comunidade Sinergias ED, há ainda um conjunto de expressões e significados que podem ser enquadrados na **marcação ontológica** da canção tradicional da democracia. Mais concretamente, uma abordagem ao entendimento da democracia partindo de um pressuposto da necessidade de reconhecermos que, um exercício alicerçado nos princípios de EDCG e com profundas aspirações de ação transformadora, deve superar uma dimensão cognitiva.

*“Nem sempre temos que dizer que o que estamos a fazer é “Democracia”. O essencial é vivê-la e experienciá-la.”*

Os princípios da democracia podem procurar ser exercidos intencionalmente e inundar os espaços e tempos do quotidiano a serem vividos, sentidos e experimentados de forma relacional. Fazê-lo é questionar os automatismos e universalismos formais e instituídos e criar espaços para que o que ainda não conhecemos e ainda não perspetivamos como possível, possa acontecer. Para que o debate sobre a democracia, frequentemente idealizada e não questionada, permita reposicionar os valores fundamentais que subjazem a este conceito perante os desafios globais para a sustentabilidade da vida que a humanidade enfrenta hoje.

*“Abordar a Democracia de formas mais variadas, para lá da Democracia representativa, como instrumento do dia a dia de vida de todos. Como está e se pode exercer no dia a dia. A Democracia não é algo que se delega.”*

Para a Comunidade Sinergias ED a democracia, mais do que uma estrutura formal e instituída é sobretudo também um ato relacional, um exercício diário e experiencial, inalienável da experiência de poder das relações

humanas. A democracia é inalienável da experiência da vida individual e coletiva, e expressa-se por isso, também, de formas diversas em diversos territórios, e numa pluralidade de coexistências de diferentes formas de ser e estar, sobretudo quando expandimos a nossa análise à escala do planeta. Uma visão universalista e prescritiva de democracia não é por isso válida e questionar os automatismos da modernidade é fundamental.

*“A Democracia é um exercício diário em todos os espaços sociais, na escola ou em qualquer outro contexto.”*

Estes são papéis da EDCG agindo dentro ou fora dos contextos escolares. Os papéis de criar contextos pedagógicos para refletir criticamente e sobre as realidades envolventes, os meios de informação, a comunicação social, as redes sociais, a transparência nos processos de tomada de decisão, o diálogo pluralista, entre muitos outros temas. Mas também o papel da EDCG de facilitar, experimentar e vivenciar outras formas de ser e estar através de princípios inerentes ao que valorizamos na democracia idealizada. Criar espaço para que o novo possa emergir, para que a ação transformadora possa ocorrer de formas ainda não imaginadas, e, praticando assim, a esperança como ato político. Ato político no sentido de intencionalmente pedagógico, e portanto, de intencionalmente transformador da consciência dos e das participantes, e neste sentido emancipador, legitimando-se em última instância em si mesmo como exercício de liberdade, existência e, logo resistência, sobretudo quando os contextos são adversos.

*“A ED pode ajudar, para além dos espaços coletivos, a abrir processos de reflexão e de sentir pessoal, nomeadamente desenvolver uma visão crítica das informações que se vão recebendo.”*

Na fronteira entre uma dimensão ontológica e epistemológica importa também destacar que o acionar de espaços de ser e estar em que se exercem princípios democráticos de formas experimentais e não hegemónicas, promove não só o surgimento de novas práticas, como, inerentemente, o surgimento de novas formas de expressão, reconhecimento, e conhecimento necessárias ao repensar da democracia e das utopias. Ou, simplesmente, formas capazes de enfrentar a complexidade do reconhecimento da interdependência dos fatores em jogo, dos paradoxos e das dissonâncias cognitivas e emocionais implicadas na análise das causas profundas dos problemas estruturais.

*“Não temos respostas cognitivas coerentes para agir na realidade complexa que vivemos.”*

### **Um olhar sobre o processo realizado**

A meta-análise do processo de reflexão sobre as práticas do Sinergias ED em torno do tema da democracia aqui apresentada tem sido um processo generativo entre as quatro autoras que nos permitiu refletir sobre a forma como, enquanto Comunidade Sinergias ED, tendemos a pensar e conceptualizar a democracia. Um processo que metaforicamente apelidamos de reaprendizagem da canção tradicional da democracia, a partir de 3 arranjos e instrumentalizações diferentes. Como ponto de partida e a partir de inspirações teóricas diversas vindas do pensamento decolonial, assumimos uma posicionalidade de não-inocência que nos permitiu reconhecer o brilho da democracia, mas também as suas sombras, que sustentam o sistema opressivo moderno e colonial. Com o suporte da ferramenta DEMOS, compreendemos que o conceito que temos de democracia mantém um foco eurocêntrico e de defesa dos seus brilhos, não obstante dentro da comunidade

existir uma forte crítica à democracia representativa, aos seus limites e à sua incoerência. Quando falamos de democracia, falamos de um mal menor que continua a ter que ser defendido, especialmente no contexto atual de crescimento dos autoritarismos a nível global. Por isso, a EDCG desempenha um papel importante no que poderá ser uma aprendizagem em torno do conceito de democracia, permitindo a criação de espaços alternativos de crítica ao seu eurocentrismo e experimentando formas de nos relacionarmos politicamente que vão além da lógica representativa. O conceito da democracia é compreendido e conjugado por nós, no nosso dia-a-dia, a partir de operações tripartidas entre a nossa ontologia, epistemologia e metodologia. Ontologicamente, reconhecemos a democracia como relacional e experiencial e como operação quotidiana. Esta sua caracterização permitiu-nos identificar ausências e exclusões de outros seres humanos que são afastados da democracia, da sua prática e da sua definição. Permitiu-nos ainda questionar as ausências de formas alternativas de nos relacionarmos e expressarmos que vão além da proposta da democracia representativa. A dimensão metodológica da democracia fez-nos pensar no papel preponderante que tem e/ou pode vir a ter a EDCG como ferramenta transformadora da realidade a partir do pensamento crítico. Existe uma necessidade de processos educativos que promovam a reflexão sobre a democracia, o seu brilho e as suas sombras, permitindo abrir espaço para novas ideias, novas linguagens, novos conceitos e novas formas de nos relacionarmos. Por último, a partir da dimensão epistemológica, é possível compreender que o conceito de democracia está intimamente vinculado a outros conceitos como bem comum, progresso ou desenvolvimento. Conceitos que assumem um pendor universalista e que devem ser criticados a partir de um olhar que nos permita ir além do saber eurocêntrico. Criticar a democracia a partir do seu lado feio e sombrio exige que tenhamos ferramentas cognitivas, emocionais e relacionais que nos permitam viver em dissonância cognitiva. Talvez as escolas, como instituições modernas, sejam locais importantes onde treinar esta dissonância e a construção de diálogos dissonantes. Apenas a partir deste ponto inicial de dissonância poderemos construir novas formas de ser, saber, estar e fazer democracia em conjunto. A nossa canção tradicional dedicada “À oliveira democrática” chega assim a uma versão final, após 3 diferentes arranjos e instrumentalizações que nos permitiram uma reaprendizagem coletiva. Agora é tempo de começarmos a interpretá-la com estes novos arranjos no nosso quotidiano e práticas educativas.

Num compasso final de fecho deste processo, as quatro autoras refletimos ainda sobre a forma como abordámos, facilitámos, e demos seguimento a este longo processo reflexivo, levantando questões que achamos pertinentes para guiar processos de colaboração futuros dentro e fora da comunidade.

A celebração dos 50 anos da democracia em Portugal, levou a que pela primeira vez na Comunidade Sinergias ED tivéssemos um foco temático (celebração e crise da democracia), que enquadrou um conjunto de atividades ao longo do ano. Este contexto foi bastante produtivo e generativo, porque em comunidade tivemos a possibilidade de aprofundar o tema em vários âmbitos, em vários formatos de encontro, com vários participantes nacionais e internacionais. Consequentemente este ano de atividades resultou num conjunto de aprendizagens bastante denso que nos permitiu ter um registo rico sobre o qual basear a atividade de reflexão que partilhamos nesta prática.

A preparação e facilitação da reflexão teve, contudo, algumas limitações e desafios que acabaram por conter as possibilidades embutidas no processo. Apesar das várias atividades existentes ao longo do ano à volta da democracia, os dois encontros dedicados à reflexão sobre as aprendizagens mostraram-se curtos em

termos do tempo necessário para ler, digerir, e discutir o artigo e a ferramenta pedagógica usada para facilitar a reflexão (da Costa, 2022). Para além da falta de tempo, houve também a falta de uma maior estrutura de facilitação, incluindo etapas e atividades que pudessem auxiliar o processo de compreensão dos conceitos (e.x. ‘feia democracia’, ‘modernidade/colonialidade’) que enquadraram as atividades e informaram a ferramenta.

Uma etapa particularmente importante que não realizámos foi a de reconhecimento, reflexão e discussão sobre a posicionalidade individual de cada membro da comunidade, não só em relação ao enquadramento teórico, mas também em relação ao tópico, e estruturas histórico-sociais de opressão (e.x. classismo, patriarcado, racismo, etnocentrismo, etc.). Em vez disso, assumimos à partida que todas as pessoas partilham uma visão similar à nossa e, mais uma vez, não houve tempo para que se pudesse abertamente interrogar os conceitos partilhados nos encontros de Dezembro e Janeiro. Neste sentido, a perspetiva didática não foi alinhada com a densidade do conceito e com a sua articulação com outros conceitos/tradições.

Outro ponto de dissonância, desta vez em relação a um princípio-chave da comunidade – a horizontalidade na produção de conhecimento, foi a imposição de uma ferramenta pedagógica pré-feita vinda do contexto académico e também a construção do documento agregador de aprendizagens que foi efetuada pela equipa que liderou o encontro de Janeiro. Esta abordagem inadvertidamente reforça a lógica da hierarquia do conhecimento a que tentamos resistir no Sinergias ED. Um processo mais horizontal, com início numa reflexão individual sobre as diversas posicionalidades e experiências de cada pessoa, teria oferecido uma oportunidade para uma ligação direta entre as experiências pessoais e os tópicos que pedimos depois para articular com a ferramenta DEMOS.

A reflexão sobre as limitações relativas a esta prática levou a uma consideração mais alargada sobre os processos de colaboração e aprendizagem no Sinergias ED. Achamos que a reflexão em torno das aprendizagens, apesar de ter promovido conversas críticas e profundas acerca da democracia, deveria incluir um momento específico de construção de pontes entre a reflexão teórica realizada e a possibilidade de construção de ação coletiva a partir deste processo reflexivo. A urgência da crise da democracia exige-nos uma *praxis* ativa e conseqüente e não deixamos espaço para que estas pontes pudessem começar a ser construídas. Esta é uma limitação que, no contexto atual, sentimos também estar presente noutras atividades que desenvolvemos no Sinergias ED e que achamos ser um importante passo a trabalhar enquanto comunidade.

Terminamos esta prática com a enumeração de diferentes questões que gostaríamos de colocar à Comunidade Sinergias ED, agora que damos por finalizado este processo de sistematização das nossas aprendizagens em torno da democracia:

- Como podemos, em conjunto, desenvolver a(s) nossa(s) própria(s) ferramenta(s) de reflexão sobre práticas e conceitos, tendo em conta as nossas experiências e contextos de intervenção?
- Como podemos, em conjunto, reflectir mais explicitamente sobre o posicionamento de cada pessoa e da comunidade, enquanto agente coletivo, face aos desafios globais atuais?

- Como podemos, em conjunto, co-construir atividades que facilitem não só reflexão, mas que nos guiem através do ciclo reflexão-ação?

[Índice](#)

## SAHARA OCIDENTAL: 50 ANOS DE INVISIBILIZAÇÃO, E AGORA?

Luísa Teotónio Pereira<sup>1</sup>

Vivemos num momento em que a opressão se expande, ganhando terreno, sob várias formas, em todo o mundo. De tal forma que nos confunde e paralisa. As assimetrias de poder aprofundam-se e reproduzem-se, e é justamente essa a lógica que precisa de ser desafiada.

Através do conhecimento e da análise de um caso específico, o do Sahara Ocidental, procuraremos contribuir para a reflexão sobre qual o papel da Educação para o Desenvolvimento (ED) neste contexto.

Uma das forças da ED é a de desocultar - situações, mecanismos, sistemas. Esta dinâmica pode ser o nosso guia para conseguirmos ganhar confiança na nossa capacidade de compreender o que se passa à nossa volta e, conseqüentemente, de agir perante a injustiça que acelera o passo e nos consome.

Identificamos a seguir um conjunto de mecanismos que têm sido aplicados a situações concretas que caracterizam, entre outras, a questão do Sahara Ocidental. Esperamos que através delas quem nunca ouviu falar neste território e neste povo, ou tem uma noção vaga do que são, fique com ideias mais claras e pistas para prosseguir as suas indagações. Mas antes disso, uma informação básica para contextualizar.

Em 1975, faz agora 50 anos, enquanto em Portugal se democratizava, descolonizava e desenvolvia, a Espanha iniciava o seu processo de transição para um novo regime que deveria suceder à morte do ditador Francisco Franco (20 novembro 1975). Nessa altura, a única colónia espanhola era conhecida como o Sahara Espanhol, com fronteiras com a Argélia, Marrocos e a Mauritânia. Contrariamente ao que o Direito Internacional exigia, e o povo saharai expressamente desejava, o território foi invadido por Marrocos (31 outubro 1975), que o ocupou

---

<sup>1</sup> Co-fundadora e membro da Direção do CIDAC - Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (1974-2017). Coordenadora da Comissão para os Direitos do Povo Maubere (1983-2002). Membro da Associação de Amizade Portugal-Sahara Ocidental (desde 2012).



E no entanto, o Sahara Ocidental está tão longe... Quem sabe que ele existe? Quem sabe o que lá se passa? Não é por acaso que isso acontece. Sobre o Sahara Ocidental foi criado um manto de invisibilidade com vista a favorecer o esquecimento e o apagamento.

O mesmo tentou a Indonésia fazer com Timor-Leste, mas nesse caso tivemos, em muitos países, nomeadamente europeus, e em Portugal particularmente, a experiência inversa. Encontrando-se nos antípodas, o território sob ocupação foi-se tomando cada vez mais perto. Um acontecimento que contribuiu para este movimento foi o massacre de Santa Cruz, em Díli, a 12 de novembro de 1991, durante o qual foram assassinados pelas forças militares indonésias, pelo menos, 271 timorenses.

Estamos agora a vivenciar algo semelhante com Gaza e a Palestina. À medida que o genocídio prossegue, vamo-nos aproximando das vítimas, do povo palestino. As notícias são diárias, as imagens, a contabilidade dos mortos e feridos, as infraestruturas arrasadas, marcam-nos em permanência. A injustiça, a desumanidade, o alarme, gritam aos nossos ouvidos.

Dois fatores parecem ser fundamentais para detonar o movimento de trazer para perto o que se encontra longe: um é a violência absolutamente desmedida, a prova visual de que ela existe, e sabemos o preço que se paga por isso - milhares de vidas no imediato, incontáveis a médio e longo prazos, para além da devastação social e ambiental; outro é a coragem de todos quantos arriscam a própria existência para fazer passar por todas as frinchas possíveis as notícias dos acontecimentos, sendo que mesmo assim demora demasiado tempo até que sejam escutados.

No Sahara Ocidental, findos 16 anos de guerra entre a Frente POLISARIO, o movimento de libertação saharai, e o reino de Marrocos (1975-1991), e 19 anos de cessar-fogo entre as duas partes (1991-2010), recomeçou a guerra (de baixa intensidade), que continua até agora. De um lado, o exército saharai publica regularmente informação sobre as suas operações; do outro lado, o regime marroquino nega que haja um conflito armado e cala todas as suas ações, assim como as respetivas consequências. Com a desproporção de poder entre os dois beligerantes, esta guerra é ignorada. Segundo os padrões vigentes, seria preciso que houvesse uma catástrofe gigante para que surgisse à luz do dia...

Apesar de tão perto, o Sahara Ocidental mantém-se longe, e o mesmo acontece com muitas outras situações, num mundo em que a atenção ao global se estreita e são poucas as forças que contribuem para alargar os nossos horizontes.

### Ocultar e mostrar

Os mecanismos para fazer desaparecer do mapa um povo inteiro são múltiplos, variam de acordo com os tempos e lugares, e podem dizer respeito ao presente ou ao passado, tendo sempre repercussões no futuro. Relativamente ao Sahara Ocidental, o poder ocupante gere criteriosamente, de acordo com os seus interesses e em simultâneo, a abertura e o fechamento do território ao exterior.

Aquando da invasão e ocupação do Sahara Ocidental, em fim de outubro de 1975, uma grande parte da população saharai teve de fugir das perseguições e dos bombardeamentos, incluindo de napalm, e procurou

refúgio no único país vizinho que não lhe fazia guerra: a Argélia. Ainda hoje lá continua, na região de Tindouf, essa e as gerações seguintes, totalizando cerca de 175.000 pessoas, à espera de poder regressar em paz à sua terra. Calcula-se que sensivelmente o mesmo número de saharauis e seus descendentes continua a viver no território do Sahara Ocidental, sob ocupação marroquina.

Para todas as pessoas e entidades que querem visitar o Sahara Ocidental ocupado por razões jornalísticas, humanitárias ou de solidariedade, para obter informação em primeira mão ou para apoiar juridicamente os presos políticos e as suas famílias, a ordem é de expulsão. Em 10 anos (entre 2014 e 2024) foram sumariamente expulsas do Sahara Ocidental pelas autoridades marroquinas, sem explicação e através de agentes não identificados, 300 pessoas, provenientes de 21 países de quatro continentes. Entre janeiro e meados de março de 2025, contabilizaram-se já 21 recusas de entrada ou deportações, incluindo três parlamentares europeus. Sete organizações não-governamentais internacionais de seis países diferentes estão impedidas de pisar o solo saharai. O Conselho de Direitos Humanos da ONU tem visto o seu pedido insistente de visita ao território consecutivamente recusado nos últimos nove anos. Em circunstâncias semelhantes se encontra a Cruz Vermelha Internacional que, ao abrigo do Direito Internacional Humanitário tem, entre outras responsabilidades, a do acompanhamento dos presos políticos em zonas ocupadas, como é o caso.

Ao mesmo tempo, para os turistas e para os empresários e multinacionais que estão disponíveis para, na prática, apoiar o esforço de ocupação ilegal, o território está aberto e cada chegada é tratada como uma confirmação política e diplomática de que a soberania do Sahara Ocidental pertence a Marrocos.

Também a população marroquina, que é atraída pelo seu governo com condições especiais para se instalar e trabalhar no território, supera já largamente o número de habitantes saharauis que, de acordo com o Direito Internacional, é quem detém a soberania sobre o seu país que não foi ainda descolonizado.

Completando o jogo de contrários, as comunidades saharauis são estigmatizadas, marginalizadas, reprimidas e invisíveis aos olhos de quem chega de fora. Ao controlar o seu acesso ao trabalho e a meios de subsistência, ao negar-lhes liberdade de expressão e de ação, as autoridades marroquinas reforçam a sua supremacia e remetem-nas ao silêncio e à obscuridade. Apesar disso, ao longo dos anos, homens e mulheres saharauis têm desafiado o poder colonial, organizando-se e procurando sempre tomar posição, exigir os seus direitos e informar o mundo sobre a repressão de que são alvo.

Aminatou Haidar, uma conhecida lutadora saharai, escreveu: “Os ativistas dos direitos humanos saharauis provaram mais uma vez que estão dispostos a desafiar o insuperável. Na sua luta incansável pela justiça, esbateram as linhas do que é considerado possível. À medida que persistiam contra ventos e marés, a sua resistência iluminou a escuridão e recordou ao mundo que, mesmo nos tempos mais difíceis, a coragem humana pode superar a coerção e abrir um caminho para a liberdade.”<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup>Haidar. Aminatou. “Testemunho: Uma história de resistência pacífica e de determinação indómita” em *Frente POLISARIO: 50 anos de luta pela autodeterminação e independência do Sahara Ocidental*, [Lisboa]: ed. Representação da Frente POLISARIO em Portugal, 2023, [p. 49-57].

## Calar e fazer barulho

Da mesma forma como se mostra e se esconde, também se fala e se emudece o que interessa ou não interessa. A política externa marroquina está confinada a um só desígnio, como explicitou o rei Mohamed VI há poucos anos atrás: o reconhecimento do Sahara Ocidental como parte do país, a parte que o regime chama “as províncias do sul”. Para quem já viveu mais de seis décadas, esta visão lembra a de Salazar e Marcelo Caetano, fixados no “Portugal do Minho a Timor” e na defesa, até ao fim, da política colonial que subjugava, não só os povos das colónias, mas também o povo português, como ficou patente no 25 de Abril.

A narrativa marroquina persistente de “esta terra pertence-nos” quer sobrepor-se e gritar mais alto do que o Direito Internacional. Segundo este, o Sahara Ocidental continua a ser um território não-autónimo, pendente de descolonização. Na prática, é a última colónia no continente africano e tem direito à realização de um referendo (como aconteceu em Timor-Leste, que há 25 anos se encontrava na mesma situação) livre e justo, através do qual o povo saharauí decidirá o que quer para o seu futuro. Já em 1991 houve um acordo entre as partes (Frente POLISARIO e Marrocos), com o apoio unânime do Conselho de Segurança da ONU, neste sentido. A ONU criou na altura a Missão das Nações Unidas para o Referendo no Sahara Ocidental (MINURSO), que preparou durante anos o caderno eleitoral de quem teria legitimidade para votar – os saharauís, não os colonos marroquinos. Quando o regime de Rabat conheceu o resultado deste trabalho, percebeu que iria perder a votação e recusou o avanço do processo. Por isso a MINURSO continua no terreno, não há negociações, e só a pressão internacional e/ou a mudança interna em Marrocos poderá desbloquear o impasse.

Neste contexto, para quem tem o poder, importa calar todo o conhecimento das violações de direitos humanos de que os povos saharauí e marroquino são vítimas. Ao mesmo tempo que a repressão aumenta e se refina, os meios para que não se deixe ouvir também se reforçam. Um bom exemplo foi o escândalo que rebentou em Bruxelas, no fim do ano de 2023, conhecido como *Catargate* que, na realidade, era mais *Marrocosgate*. Durante 20 anos o Parlamento Europeu (PE) não votou um único documento sobre a violação dos direitos humanos em Marrocos, porque o Estado marroquino pagava regularmente subornos a parlamentares e funcionários de PE para justamente impedir que isso acontecesse. Uma investigação posterior na Bélgica apurou como a Embaixada de Marrocos no país pagava favores e eventos nos quais intervinham em alta voz deputados e deputadas nacionais, a quem também endereçava convites para viagens a Marrocos.

Enquanto tudo isto acontece e os presos políticos saharauís, depois de julgados fraudulentamente, sob acusações falsas e sujeitos a tortura, são encarcerados em prisões marroquinas, a milhares de quilómetros de distância das suas famílias e muitas vezes estas, fazendo o esforço de percorrer longas distâncias para os poder visitar, não são a isso autorizadas, Marrocos apresentou a sua candidatura a Presidente do Conselho de Direitos Humanos da ONU em janeiro de 2024... e ganhou. Ganhou um palco de onde falar e manobrar, para silenciar todos os que não lhe interessam.

## Seduzir e chantagear

Sabemos, pela experiência da Arábia Saudita e do Catar, quanto grandes acontecimentos desportivos são cada vez mais gastos sumptuosos que servem para encobrir regimes praticantes de graves violações dos direitos humanos. Nessa trama, ficam presas todas as autoridades que se tornam coniventes com tais operações, e ficam seduzidas multidões que apreciam o desporto.

Um caso menos conhecido, ou menos visível, o de Marrocos, combina muito bem a sedução e a chantagem, num registo sistemático, persistente e discreto, abaixo da linha de água que permite ver, compreender, denunciar e combater. Uma verdadeira política de Estado.

A políticos e empresários de alto nível são oferecidas viagens, férias, contactos de vários tipos, profissionais e pessoais. As vantagens agigantam-se e criam laços de dependência. Ao mesmo tempo, algumas personalidades são espiadas com recurso ao programa israelita Pegasus, instalado nos telefones inteligentes sem que os seus donos o possam detetar: sucedeu com o Presidente francês e com o Primeiro Ministro espanhol, entre muitos outros. Ambos os mecanismos abrem a porta a uma chantagem bem-sucedida, utilizada pelo regime de Rabat em proveito da sua obsessão, a de anexar, com o beneplácito da comunidade internacional, o Sahara Ocidental. Desde sempre, mas hoje assumido publicamente, a Espanha e a França são os dois países europeus (um deles membro do Conselho de Segurança) que mais carta branca dão a Marrocos.

A esta interação pessoal com dirigentes políticos e económicos, com consequências nas políticas que defendem e determinam, junta-se a pressão relativa a situações nacionais complexas e instáveis, como é o caso das migrações do norte de África em direção a Espanha, através de terra (enclaves de Ceuta e Melilha) e do mar (Canárias). As autoridades marroquinas ora reprimem duramente os migrantes, ora os deixam e por vezes os encorajam a passar as fronteiras, às centenas e aos milhares. Assim se exerce sobre o país vizinho uma ameaça constante – uma chantagem, na verdade - que pode ser acionada em qualquer momento, sem aviso nem explicação. E logo, cinicamente, se falará nas “excelentes relações” construídas entre Madrid e Rabat que permitem resolver o problema, sem que nunca se saiba o que aconteceu, nem como, nem porquê. Porque uma das regras deste círculo vicioso é que ninguém fala, ninguém esclarece, para que os acontecimentos possam voltar a repetir-se.

Voltando à sedução, Portugal deixou-se aprisionar, aceitando a proposta de Espanha e de Marrocos de uma candidatura conjunta ao Campeonato Mundial de Futebol de 2030. Ela movimentará milhões de euros, dólares e pessoas, e servirá para branquear o desrespeito pelo Direito Internacional e a violação dos direitos Humanos do regime instalado em Rabat. Enquanto a maioria do povo marroquino, como ficou claro no terramoto que sacudiu o país em setembro de 2023, vive na pobreza e muitas vezes no isolamento, sem acesso a serviços básicos, o poder real (que tem a maior fortuna do país) constrói estádios megalómanos para engrandecer a sua participação no Mundial de Futebol e tenta impor mapas que apagam a fronteira que divide Marrocos do Sahara Ocidental.

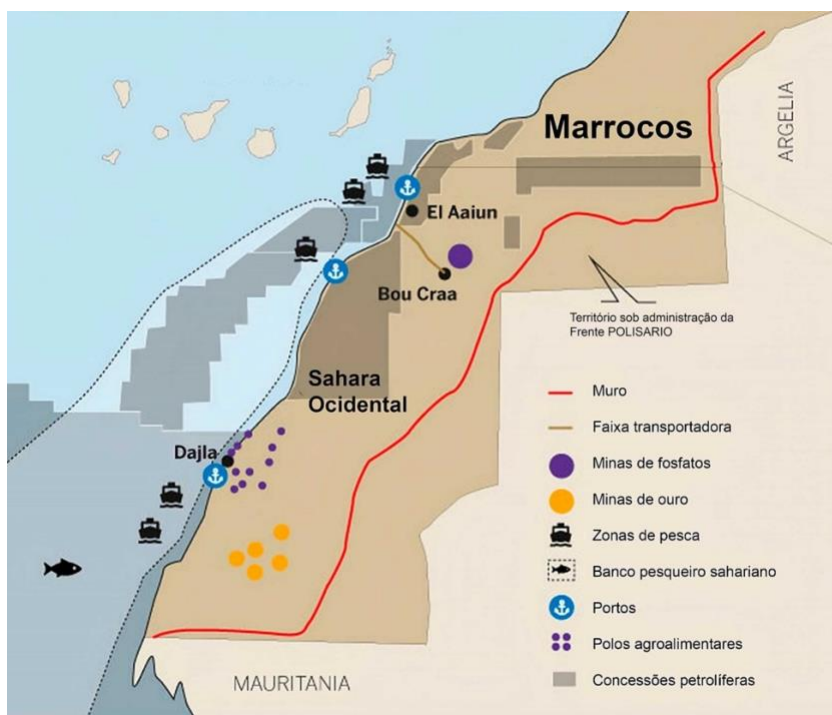


Figura 2 – Recursos naturais do Sahara Ocidental. Crédito: AAPSO, a partir de Western Sahara Resource Watch, ONU, El Orden Mundial.

## Desocultar para compreender e agir

Vivemos num sistema mundial desigual, que se alimenta dessa desigualdade para fazer crescer a riqueza e o poder de poucos e aumentar a pobreza e diminuir o poder de quase todos. É fundamental termos consciência disso e, sobretudo, percebermos como é que acontece. Esta aprendizagem nunca foi fácil, mas talvez agora menos, quando propositadamente se confundem conceitos e deles se fazem apropriações abusivas, ao mesmo tempo que se desprezam princípios e valores robustecidos pela experiência coletiva.

Transformar é uma força da vida, mas não é indiferente quais as razões por que o fazemos, nem como o fazemos, nem com quem o fazemos.

Às vezes sentimo-nos impotentes, mas juntemo-nos, então. Muitas pequenas coisas, numa mesma direção, contam. Quando se faz justiça num canto do mundo, é todo o mundo que ganha. Não há cantos mais importantes do que outros, não há hierarquias no sofrimento nem na urgência do socorro. Há muitos cantos onde fazemos falta, para intervir no imediato e para ir construindo alternativas mais sólidas a médio e longo prazos.

Sabemos que a informação a que temos acesso é muitas vezes armadilhada, procuremos discernir e encontrar informação fidedigna. Procuremos a palavra direta, o testemunho, o contacto com as pessoas e as organizações que são oprimidas e que lutam, que nos podem explicar as suas razões e transmitir a sua força. Juntemo-nos a grupos e redes que, a nível nacional e internacional, amplificam solidariamente estas exigências de justiça, junto de vários tipos de poder (político, económico, social, cultural), em qualquer escala (local, nacional, transnacional) e são capazes de refletir sobre o que isso significa nos seus próprios contextos.

É como o boomerang: partimos do conhecimento de uma situação concreta, como por exemplo a do Sahara Ocidental, queremos fazer alguma coisa, procuramos, encontramos uma exposição<sup>4</sup> que levamos a uma escola/associação, ficamos a saber que mais de 700 pessoas escreveram em 2025 uma carta ao governo português exigindo uma política nacional e europeia coerente sobre os direitos do povo saharai, percebemos que há outras escolas/associações onde a exposição já passou e pode passar, propomos escrever uma carta conjunta aos partidos políticos e Presidente da Assembleia da República / ao Ministro dos Negócios Estrangeiros e dá-la a conhecer a outras escolas e associações, difundimos através dos meios de comunicação a que temos acesso, preparamos o acolhimento de um/a jovem saharai, em presença ou a distância, para falarmos sobre as vidas da sua geração, partilhamos o testemunho, pensamos com outros o que se pode fazer a seguir...

“O caminho faz-se caminhando”, disse o poeta espanhol Antonio Machado. Os nossos bordões são a experiência humana. A tarefa de desocultar é uma parte importante deste caminho. Mas para conseguirmos mudar na direção de um mundo mais justo, que implica necessariamente um mundo mais solidário, faz sentido que este esforço se transforme em ação criativa. Sabendo porquê, como e com quem. É desta intencionalidade que também vive a Educação para o Desenvolvimento.

[Índice](#)

---

<sup>4</sup>A Associação de Amizade Portugal-Sahara Ocidental (AAPSO) tem uma exposição itinerante que está disponível para circular no espaço público.



# ENTREVISTA

## DIÁLOGO COM LUCÍLIA SALGADO

Por Mário Montez<sup>1</sup> & Mónica Lourenço<sup>1</sup>

Este diálogo de Mário Montez e Mónica Lourenço com Lucília Salgado é marcada pela memória, pela resistência e pelo papel da educação na construção de uma sociedade mais democrática.

Inspirados por um percurso de vida profundamente ligado à educação de adultos, à animação socioeducativa e ao compromisso com a transformação social, propôs-se a Lucília Salgado um regresso às suas experiências de exílio e militância, e à construção da nossa sociedade democrática.

Ao longo do diálogo, são partilhados momentos marcantes da sua trajetória, desde a fuga com José Mariano Gago para França, o contacto com as comunidades emigrantes portuguesas e a tomada de consciência das suas carências educativas, até à passagem por Genebra, onde aprofundou o trabalho com a educação de adultos e animação socioeducativa.

Mais do que uma narrativa pessoal, este diálogo é uma reflexão sobre o papel da educação não formal e da participação comunitária na construção da Democracia, especialmente no período pós-25 de Abril. No fundo, é um testemunho que liga o passado ao presente e nos convida a pensar no futuro da educação enquanto prática emancipadora, ou seja, como uma ferramenta de liberdade e transformação social.

O diálogo foi conduzida por Mário Montez e Mónica Lourenço e decorreu em junho de 2025, no estúdio do Centro de Informática e Meios Audiovisuais da Escola Superior de Educação de Coimbra<sup>2</sup>, sob o espírito de diálogo aberto e horizontal que atravessa a revista *Sinergias*.

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra.

<sup>2</sup> À qual se agradece pela disponibilidade e cedência do espaço, bem como o acompanhamento técnico de som.

Ouçã aqui o diáloço: <https://soundcloud.com/sinergias-ed/dialogo-com-lucilia-salgado>



Imagem 1 – Mário Montez, Lucília Salgado e Mónica Lourenço (da esquerda para a direita).

[Índice](#)



# RECENSÃO CRÍTICA

## REFERENCIAL DE DIREITOS HUMANOS: REFLEXÕES E PERSPETIVAS À LUZ DA DEMOCRACIA

Andreia Reis<sup>1</sup> & Sara Monteiro<sup>2</sup>

Volvidas mais de sete décadas desde a sua adoção, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (Organização das Nações Unidas, 1948), permanece não só como um marco incontornável da História contemporânea, mas continua a revelar-se um documento de inegável atualidade, face às exigências e complexidades que atravessam a sociedade dos dias de hoje. Deparamo-nos com uma realidade global marcada por profundas assimetrias, em que a pobreza e a privação coexistem com formas ostensivas de riqueza e privilégio e em que crises humanitárias provocam sofrimento na vida de milhões de pessoas. Também, a discriminação, o racismo estrutural e várias expressões de preconceito assumem-se, não raras vezes, instrumentos recorrentes de mobilização política (Watts & Hodgson, 2019). Neste cenário, a urgência de concretizar os princípios consagrados na Declaração parece emergir com renovada intensidade e acuidade, na medida em que os Direitos Humanos implicam um compromisso contínuo com a sua defesa e salvaguarda, reconhecendo-se a educação como um espaço privilegiado para a materialização do mesmo.

Neste enquadramento, o *Referencial de Direitos Humanos, Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*<sup>3</sup>, lançado em março de 2024, que se inscreve entre os documentos estruturantes concebidos no âmbito da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), sob a égide do Ministério da Educação, afigura-se como um documento relevante, sobre o qual importa debruçarmo-nos, quer enquanto investigadores, educadores, docentes, formadores, quer enquanto cidadãos locais e globais. Cumpre referir que o domínio de cidadania dos Direitos Humanos é parte integrante da ENEC (Ministério da Educação, 2017)

---

<sup>1</sup> Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF).

<sup>2</sup> Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul; Insight - Piaget Research Center for Ecological Human Development.

<sup>3</sup> <https://www.dge.mec.pt/noticias/referencial-de-direitos-humanos>.

e das *Aprendizagens Essenciais* (nomeadamente, ao nível do currículo de *Cidadania e Desenvolvimento*), em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

Ao revisitarmos os conteúdos e finalidades da Educação para a Cidadania, explicitados na ENEC (Ministério da Educação, 2017), compreende-se a pertinência deste Referencial, que nos incentiva a refletir e a debater de que modo este poderá constituir-se como um instrumento ao serviço do desenvolvimento e da formação cidadã das crianças e jovens do nosso país, com vista a que, no presente e no futuro, apresentem uma conduta cívica norteada pela igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos direitos humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo. Ainda mais, tendo em mente que o ano de 2024 foi marcado pelo cinquentenário do 25 de Abril de 1974 - data que representa o fim de uma ditadura e o início de uma democracia em Portugal -, torna-se premente sublinhar o papel da educação na afirmação dos valores da liberdade, da democracia, da justiça social e dos direitos humanos.

O *Referencial de Direitos Humanos*, à semelhança dos restantes referenciais neste âmbito, apresenta uma estrutura composta por uma introdução, temas, subtemas, objetivos e descritores organizados por níveis de educação e por ciclos de ensino: educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico e ensino secundário.

Por conseguinte, o presente documento está elaborado em torno de quatro eixos globais, que foram definidos não só tendo em conta a pertinência das temáticas a abordar e a experiência adquirida em contextos de ação coletiva voluntária em defesa dos direitos humanos, com destaque para o trabalho desenvolvido no âmbito das organizações não governamentais (ONG), mas também as prioridades de ação política e o conhecimento das especificidades dos públicos escolares, com especial atenção ao trabalho desenvolvido na formação inicial de professores, no campo da educação para os direitos humanos na educação pré-escolar e no ensino básico.

Para cada tema, o referencial delinea um conjunto de aprendizagens a alcançar no decorrer do percurso educativo formal, incorporando os conhecimentos, capacidades, atitudes, valores e comportamentos envolvidos. Os temas estruturantes desdobram-se, por sua vez, em subtemas, que são acompanhados por um objetivo geral e pela respetiva correspondência ao nível de educação e ciclos de ensino adequados para a sua abordagem.

Sistematizados estes aspetos, passamos a apresentar os temas globais e os resultados de aprendizagem pretendidos que nos permitem traçar um panorama das orientações curriculares neste campo. O primeiro tema “Perspetiva histórica, filosófica e jurídica dos direitos humanos”, orienta-se para a compreensão da origem, natureza, objetivos dos direitos humanos, no reconhecimento da dignidade da pessoa humana enquanto seu alicerce, bem como dos princípios e valores intrínsecos aos mesmos. Convida ainda a uma leitura sobre a evolução histórica, o que requer que os alunos e as alunas adquiram conhecimentos e reflitam sobre factos da História vinculados à luta dos direitos humanos.

O segundo, designado de “Direitos Humanos reconhecidos”, partindo do reconhecimento do carácter inalienável, indivisível, interdependente e universal de todos os direitos humanos, visa a abordagem sobre a

defesa quotidiana dos direitos civis e políticos, dos direitos económicos, sociais e culturais, direitos coletivos e direitos das crianças, o que demonstra como a concretização plena dos direitos tem de ser perspectivada através de diferentes esferas.

Segue-se o tema “Proteção de direitos humanos: do Estado ao indivíduo”, que tem como intuito contribuir para a compreensão do funcionamento dos sistemas de proteção dos direitos humanos, envolvendo a tomada de consciência dos grupos em situação de maior vulnerabilidade e a promoção da ação individual e coletiva enquanto via para a sua garantia.

O último tema “Direitos humanos e a Cidadania global” centra-se na identificação e análise dos desafios que condicionam os direitos humanos nas nossas sociedades, destacando a necessidade de valorizar a cooperação internacional e a interdependência entre democracia, paz, desenvolvimento sustentável e direitos humanos como pilares estruturantes para a sua concretização a nível global.

Repare-se que no quadro dos desafios globais emergentes, estes objetivos vêm aliar-se a abordagens pedagógicas que incitam a uma compreensão e resposta aos mesmos, com base num sentimento de pertença a uma humanidade em comum (Fricke et al., 2015; Gaudelli, 2009; Tawil, 2013; UNESCO, 2018), enquadrando-se numa perspetiva de Educação para o Desenvolvimento, a qual tem como fundamento os direitos humanos, assim como valores de igualdade, democracia, paz e justiça social.

No que concerne ao domínio conceptual, logo nos apontamentos introdutórios deste Referencial, damo-nos conta de que a primazia concedida à educação para os direitos humanos advém do “facto indiscutível de que toda a educação para a uma cidadania democrática é, indissociavelmente, uma educação para os direitos humanos” (Ministério da Educação, 2024, p.5). Esta premissa conduz-nos à reflexão proposta por Spiel e Schwartzman (2018), para quem a educação é uma componente central do progresso social através de quatro dimensões inter-relacionadas: i) humanística pelo desenvolvimento das virtudes pessoais e coletivas; ii) cívica, pela participação ativa numa sociedade democrática; iii) económica, proporcionando competências e habilidades intelectuais e práticas para potenciar a melhoria das condições de vida de cada um e de cada uma, bem como o desenvolvimento da sociedade; e iv) promoção da equidade social e da justiça, baseada no intento de quebrar barreiras de exclusão e fragmentação social, étnica e cultural.

Tendo como bússola, uma vez mais, *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (Organização das Nações Unidas, 1948), e ao relembrarmos que a própria educação é consagrada como um direito humano fundamental, contemplamos a sua natureza intrinsecamente dual. Por outras palavras, a educação é afirmada como um direito de todos os seres humanos, devido à posição estratégica que detém quer para a realização pessoal, quer para a transformação e o bem-estar social. Com efeito, para além de um direito humano básico, a educação é, em simultâneo, medular para a concretização de outros direitos humanos e de objetivos nacionais e internacionais de desenvolvimento, estando no âmago da inclusão social e da transformação social (UNESCO, 2014).

Aliás, como temos sempre em mira, a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* (ENED) é um documento de referência incontornável e enquadrador da intervenção nesta área, traçando como objetivo geral a promoção da cidadania global, através da articulação de processos de aprendizagem e de

sensibilização social, os quais, focados na transformação social, contribuem para a criação de cidadãos e cidadãs que atuem e intervenham de forma ativa, respeitosa, solidária e responsável.

Por conseguinte, estes objetivos alinham-se com a visão de uma educação de base humanista, como preconizado no *Perfil de Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação, 2017b). Postula-se uma educação pautada por valores de Cidadania e Participação, os quais estão intrinsecamente conectados ao respeito pela diversidade humana e cultural, aos direitos humanos, à equidade e à negociação de soluções de conflitos, em prol do bem comum, solidariedade e sustentabilidade ecológica. A Liberdade é outro dos valores que sustentam esta visão de uma educação dinâmica e holística, que almeja concorrer para o desenvolvimento de um cidadão que rejeite qualquer forma de discriminação e exclusão social, conheça e respeite os princípios fundamentais de uma sociedade democrática e os direitos, deveres e garantias em que esta se ancora.

O Referencial em questão, elaborado sob o espírito de um “cuidar ético”, tal como se pode identificar nas orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, vem reforçar e enriquecer o corpus de documentos-chave que consubstanciam uma linha de continuidade conceptual e uma intencionalidade política direccionada para a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativamente implicados na defesa dos valores democráticos.

Contudo, a leitura analítica deste Referencial despoleta algumas reflexões e considerações que gostaríamos de partilhar. De facto, embora, no Referencial, seja notória a preocupação em ajustar os descritores de desempenho às faixas etárias a que se destinam (atendendo à complexidade dos processos cognitivos que alguns exigem, à profundidade de determinados conceitos, assim como à exigência pedagógica subjacente a este trabalho), surgem desafios significativos à sua concretização.

Ora, parte-se do pressuposto de que as crianças e jovens podem e devem, desde tenra idade, contactar com a generalidade dos temas e subtemas estabelecidos. Nesta linha de pensamento, através do envolvimento progressivo em tarefas com graus progressivos de exigência, espera-se que desenvolvam hábitos de pensamento crítico e disposições sociomocionais que traduzam a valorização da dignidade humana e das vivências que a corporizam. Não obstante, apesar de o documento incluir, na sua parte final, um glossário, uma bibliografia e um conjunto de ligações úteis, entendemos que a sua mobilização ganharia maior vitalidade e dinamismo, caso fossem integradas (após cada tema e por nível de ciclo), propostas concretas de atividades, estratégias metodológicas, exemplos práticos e/ou indicação de recursos pedagógicos, (dado que a sua operacionalização é deixada em aberto). Ademais, há que ter presente que o Referencial é um instrumento de carácter facultativo, destinado a apoiar a atividade dos docentes, cuja utilização e efeitos dependerão, em larga medida, da forma como for concebida a ENEC no contexto de cada Escola ou Agrupamento de Escolas.

Embora a organização do Referencial por temas e níveis de ensino, quer a explicitação dos descritores, seja clara, preocupa-nos a possibilidade de que o documento não ultrapasse um plano retórico, discursivo ou meramente ideológico, podendo ser interpretado como distanciado das realidades e contextos escolares, sinalizando o desfasamento entre teoria e prática, o que tantas vezes é alvo de críticas. Esta possibilidade torna-se particularmente inquietante, sobretudo porque é nossa convicção, tal como defendido na ENEC e

tendo em conta a nossa experiência profissional, que a vivência da cidadania deve estar enraizada na própria cultura da escola, potenciada por lógicas de participação, de corresponsabilização e por processos vivenciais - o que constitui, claramente a antítese de um ensino academicista e conteudista, que Freire (1975) designou por educação bancária, demarcada pela verticalidade da relação pedagógica, pela passividade e opressão do aluno, enquanto sujeito crítico, livre e autónomo.

Um desafio que deixamos para futuras conceções deste tipo de documentos prende-se com a partilha de práticas pedagógicas, projetos e experiências participativas e democráticas, em contextos de educação formal ou não formal. Referimo-nos a propostas que dialoguem com a noção de alfabetização crítica desenvolvida por Andreotti (2006), que tenham por finalidade empoderar indivíduos e comunidades para refletir, questionar e desafiar - de forma ética, informada e responsável - estruturas de poder e de governança que perpetuam o *status quo* e que, tantas vezes, constituem terreno fértil para diversas formas de injustiça, desigualdade e assimetrias persistentes, as quais recolocam os direitos humanos como uma (re)construção urgente, permanente e inacabada.

## Referências

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido* (3.ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Fricke, H.-J., Gathercole C. & Skinner, A. (2015). *Monitoring Education for Global Citizenship: A Contribution to Debate*. Brussels: DEEEP.
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of Global Citizenship Discourses towards Curriculum Enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25 (1), 68–85.
- Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/estrategia\\_cidadania\\_origin\\_al.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_origin_al.pdf).
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2018). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018–2022*. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. <https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao2/resolened1822.pdf>.
- Ministério da Educação. (2024). *Referencial de educação para os direitos humanos*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao\\_Direitos\\_Humanos/documentos/referencial\\_direitos\\_humanos\\_2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Direitos_Humanos/documentos/referencial_direitos_humanos_2024.pdf).
- Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Spiel, C. & Schwartzman, S. (2018). A contribuição da educação para o progresso social. *Ciência & Trópico*, 42(1), 22-86. Retrived from: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1721>.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'global citizenship': A framework for discussion* (ERF Working Papers Series, No. 7). UNESCO Education Research and Foresight. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226986>.
- Watts, L., & Hodgson, D. (2019). *Social justice theory and practice for social work: Critical and philosophical perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3621-8>.

**Índice**



# FORAM PARA FORA, CONSTRUÍRAM CÁ DENTRO. RECENSÃO CRÍTICA DO LIVRO EXÍLIOS NO FEMININO: SETE PERCURSOS DE LUTA E DE ESPERANÇA

Amanda Franco<sup>1</sup> & Mário Montez<sup>2</sup>

Trazemos-lhe o livro *Exílios no feminino: Percursos de luta e de esperança*, da autoria de um coletivo de sete mulheres – são elas Amélia Resende, Beatriz Abrantes, Fernanda Oliveira Marques, Helena Cabeçadas, Helena Rato, Irene Flunser Pimentel, e Maria Emília Brederode Santos – e seus percursos de libertação de um país asfíxiado pelas mãos da ditadura. Uma obra com coordenação de edição de Carlos Valentim Ribeiro, editada pela Edições Afrontamento, em 2023, no âmbito do projeto Exílios, coordenado por Fernanda Marques.

**Exílio** (nome masculino, do latim *exiliu-*), diz-nos o Dicionário Porto Editora<sup>3</sup>, significa (1) *ato ou efeito de exilar(-se), de expatriar(-se); saída forçada ou voluntária do próprio país; desterro;* (2) *condenação ao degredo;* (3) *lugar onde vive aquele que está exilado;* (4) *período de tempo que dura a expatiação;* (5) *lugar afastado* (sentido figurado); (6) *isolamento; solidão* (sentido figurado). Este(s) significado(s) expande(m)-se logo no início do livro. Após uma fotografia deste grupo de notáveis mulheres, o livro pisca o olho à palavra *exílios*, ilustrando o(s) (múltiplos) sentido(s) desta palavra a partir de fiapos de luz da voz de cada uma. A palavra *exílios* expande-se, assim, passando a agregar no seu léxico a ideia de “escola extraordinária” (Irene Flunser Pimentel; IFP), de experiência diversificada (Helena Rato; HR), de apreciação da língua – neste caso, a portuguesa –, pela sua “evolução múltipla” (Maria Emília Brederode Santos; MEBS) e enquanto “um dos laços

<sup>1</sup> Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP); Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESE-IPVC).

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

<sup>3</sup> <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ex%C3%ADlio>.

mais fortes que nos liga à comunidade” (Amélia Resende; AR), de “luta pela igualdade de direitos” (Fernanda Oliveira Marques; FOM), de esbatimento das solidões individuais a partir da música e da dança com outras culturas (Helena Cabeçadas; HC), e de passagem para outro lado (Beatriz Abrantes; BA). No geral e segundo as próprias autoras, estes exílios – no plural – foram “uma experiência de uma certa marginalidade que nos permitiu compreender melhor o mundo dos excluídos, dos perseguidos, dos ‘condenados da terra’ (*Les damnés de la terre*)” (p. 13).

Que livro é este e qual a sua relevância? Um livro sobre trajetórias de exílio(s) na resistência ao fascismo do Estado Novo, em Portugal. Essencialmente, um livro sobre liberdade. “A liberdade é a mãe da virtude e, se devido à sua compleição, as mulheres forem escravas e não lhes for permitido respirar o ar cortante e revigorante da liberdade, terão de languescer para sempre como seres exóticos e ser tidas como defeitos belos da natureza”<sup>4</sup> (Mary Wollstonecraft, p. 83).

Um livro sobre exílios, mais de meio século depois de acontecerem, é um museu de vivências recordando o presente, por palavras sentidas de ontem que obrigam a pensar o hoje. Lembrar exílios na resistência ao fascismo é também descobrir resistências necessárias a novas ameaças à Democracia, tão contemporâneas em realidade, capazes de ofuscar sonhos do passado e do presente.

A educação e o conhecimento, meios pelos quais se desfloram consciências, surgem neste livro como destino de exílios, recursos e refúgios inevitáveis a quem anseia Liberdade pela Democracia, a quem anseia a Liberdade de um povo e o desenvolvimento social. Neste livro contam-se estórias onde cabem outras semelhantes, semelhantemente vividas por mulheres, numa relação entre Educação e Desenvolvimento como quem parte e quem acolhe no exílio, mostrando como uma não pode existir sem o outro. Com efeito, as sete mulheres cujas estórias se narram, tornaram-se, depois de Abril, referências na Educação e no desenvolvimento social em Portugal, contribuindo de modos diversos: pelas artes, pelo ensino, pela ciência, pela solidariedade e pela política.

A leitura de *Exílios no feminino* inspira à Educação para o Desenvolvimento, e nunca é extemporânea, independentemente de quanto tempo passou sobre a celebração dos cinquenta anos da revolução. Leva-nos a compreender a importância da Educação e de como esta demanda, resultante de uma privação opressora do “conhecer”, conduziu estas, e outras “milhares de jovens mulheres que abandonaram Portugal nos anos 60/70 do século passado em busca de liberdade” (FM, p. 213), a um exílio que partilham em comum uma inevitabilidade, uma aprendizagem e um contributo para a construção da Democracia.

O exílio como inevitabilidade percebe-se nas estórias contadas como “preço a pagar” para quem desejava, mais que tudo, viver em Liberdade e em Democracia, ou pela ampliação das oportunidades laborais e de realização pessoal. A expressão “mais que tudo” é de relevante significado neste caso. É um motor para a demanda, alimento de coragem de quem opta por soltar-se de tudo o que tem, e de quem tem, para buscar um ideal, uma melhoria de vida e, como nos casos relatados neste livro, de quem pretendia aprender com outros mundos o que seria possível trazer para este.

---

<sup>4</sup> Wollstonecraft, M. (2017). *Uma vindicação dos direitos da mulher*. Antígona. Na versão original, *A vindication of the rights of woman: With strictures on political and moral subjects*, publicada em 1792.

O exílio como aprendizagem dá-se a perceber pelas práticas adquiridas em contacto com outras realidades sociais, especialmente as que implicaram no desenvolvimento social, cultural, educativo, económico e ambiental da sociedade portuguesa durante as décadas posteriores à revolução. A vida em Liberdade, na sua generalidade, e a igualdade de género, em particular, terão sido das aprendizagens práticas mais marcantes no contexto de exílio anterior a 1974. Mas também a Educação, sobretudo das pessoas adultas, como base do desenvolvimento social e económico, ou a relação das artes com o desenvolvimento e a Liberdade, se tornaram aprendizagens muito significativas.

O exílio como contributo à construção da Democracia em Portugal parece ser uma dimensão transversal às anteriores, mas as aprendizagens e experiências vividas por estas mulheres foram tão estruturantes da nova sociedade democrática, pelo desenvolvimento de uma consciência política, especialmente das jovens mulheres portuguesas, que nos obrigam a tomar atenção pela sua singular relevância.

Em ***Exílios no feminino*** percebemos como a Democracia se faz das experiências vividas e trazidas por quem teve de fugir. Uma fuga em que não se viram costas para esquecer, mas para que os olhos busquem em frente o ânimo nas paragens adiante. Nestes ritmos de ida e vinda, a Democracia constrói-se da partilha de experiências endógenas e exógenas, num espaço que a própria Democracia permite para uma confluência de contributos – no fundo, diálogos educativos para uma (inevitável e desejável) transformação social.

Com o livro ***Exílios no feminino: Percursos de luta e de esperança***, escutamos a voz de sete mulheres que deixaram Portugal, na década de 60-70 do século passado, para defenderem a liberdade e que, a partir do exílio, contribuíram para o ideal de Abril. Tal por via do desenvolvimento da consciência política e da militância política junto de portuguesas e portugueses que viviam a emigração – através do teatro, da alfabetização, da criação de bibliotecas e da consciencialização acerca da violência doméstica, do planeamento familiar ou do aborto, entre outros. Contribuíram, igualmente, para o ideal de Abril após a Revolução dos Cravos, participando na construção da Democracia em Portugal.

Após três breves capítulos de enquadramento a estes sete ***Exílios no feminino*** (pelo coletivo de autoras) que procuram ilustrar o que significava *Ser mulher no século XX* (por Cristina Rodrigues), em Portugal, com o género a amplificar as restrições políticas e sociais do regime ditatorial e que, no conjunto, compõem um *Mosaico* (por Carlos Valentim Ribeiro) da sociedade portuguesa e do ser mulher em Portugal, o livro espraia-se por cinco partes. São cinco partes de relatos organizados de modo pouco convencional numa obra deste género, em Liberdade e viagem coletiva pelos percursos de vida das sete mulheres.

Na parte I, **EXÍLIOS. Percursos de libertação**, apresentam-se cinco capítulos:

No primeiro capítulo, ***Vimos de longe, de muito longe***, cada mulher apresenta-se na primeira pessoa, contando a sua história, desde o nascimento à primeira infância (com passagem, em três dos casos, em países africanos como Angola e Moçambique), da adolescência e juventude à idade adulta, em histórias em que entram os capítulos do colonialismo e do racismo, da tomada de consciência política, da atividade militante, do(s) exílio(s), da continuidade do ativismo nas suas múltiplas formas.

No segundo capítulo, **Gaiola dourada com arame farpado**, cada mulher relata de que forma e em que circunstâncias se deu a sua tomada de consciência antifascista e a politização – nomeadamente, pelo choque entre uma “África imaginada” e uma “África vivida”, pelo colonialismo feroz, pela constatação da segregação vigente e do privilégio detido por parte de uma elite, pelo clima de opressão vigiado pela PIDE. Falamos de, na altura, jovens que estudavam e, muitas delas, já com experiências de estudo e/ou de trabalho (e.g., *fille au pair*) no estrangeiro (e.g., Alemanha, Angola, Inglaterra, Itália). De novo, estas mulheres foram-se associando a diferentes moldes de consciencialização, por via de livros (e.g., *Os miseráveis*, de Victor Hugo) e/ou de autores (censurados) e de canções de intervenção, da entrada no ensino superior, da pertença a associações (e.g., Associação Académica, C.P.A. – Comissão Pró-Associação dos Liceus) e partidos (e.g., PCP – Partido Comunista Português), da participação em ações reivindicativas e de oposição ao regime salazarista – e tal num contexto geral de desvalorização da formação e da realização profissional das mulheres.

No terceiro capítulo, **Voar, por ar, terra e mar**, contam-se as histórias pessoais de deixar “a salto” o país, fugindo da PIDE e da antevisão de prisão e/ou da opressão da liberdade, ou simplesmente de “viver neste país triste, onde tudo era proibido e regulado” (AR, p. 69). Cada mulher conta a sua história de “passagem” (e.g., de comboio, no *Sud-Express*) – e de contacto com a realidade das pessoas camponesas pobres e com “o povo rude, o povo trabalhador, o povo emigrado” (FM, p. 70) – e de exílio (e.g., Argélia, Bélgica, França, Suécia, Suíça).

No quarto capítulo, **Liberdade condicional**, cada mulher relata excertos da sua vida no exílio. Parecem ter existido tipos de exílio bem demarcados conforme o país de destino – o exílio de quem se sediou na Argélia, na Bélgica, em Inglaterra, em França, na Suécia, na Suíça – e conforme a prossecução ou não de estudos universitários. Várias dimensões são reportadas para ilustrar o exílio, desde as casas habitadas e as condições de vida experimentadas, aos ofícios exercidos profissionalmente (e.g., vendedora de jornais na rua, professora, alfabetizadora, *fille au pair*, mulher a dias) e ao trabalho político realizado contra o regime de Salazar (e.g., alfabetização, teatro), às histórias de proletarianização e de “mistura com outras classes sociais: operários, empregados, trabalhadores da construção civil, empregadas domésticas” (AR, p. 81). Como descrito, “Foram tempos de integração e solidariedade, com gente vinda de regiões e países diferentes, unida por um objetivo comum que era a luta pela permanência legal no país (e conseqüente possibilidade de ter casa, ter autorização de trabalho e mandar vir a família)” (BA, p. 84).

Para encerrar a parte I, no quinto capítulo, **As mulheres correio**, equiparam-se estas mulheres a pombos-correio, no sentido em que aceitavam ser “correios” e transportarem materiais clandestinos (e.g., na mala, no soutien), tal como jornais e panfletos e *O Comunista*, a serem disseminados em Portugal.

Na parte II, **ABRIL. Ponte para a outra margem**, um conjunto de sete fotografias, cada uma acompanhada de uma citação de cada mulher referindo-se ao 25 de abril de 1974 e à forma como vivenciou a Revolução dos Cravos no regresso ao país dos países onde se vivia o exílio. As fotografias são da autoria de Susana Chicó.

Na parte III, **UTOPIAS APLICADAS**, apresentam-se seis breves capítulos:

No primeiro capítulo, **Percursos de experimentação e de inovação**, relembra-se o poema *Utopia*, de Zeca Afonso.

No segundo capítulo, **Educação e mudança social**, apresentam-se os relatos de duas (AR e MEBS) das sete mulheres que, pela sua profissão, procuraram a transformação social por via da Educação. Aqui se partilha a ideia de *Escola aberta à comunidade* (AR), o ideal de *Mudar o sistema educativo* (MEBS) e a construção de *Novos modelos pedagógicos* (AR). Como referido, “a democracia que desejava para Portugal exigiria uma educação diferente e cidadãos que compreendessem e apoiassem essa mudança” (MEBS, p. 124).

No terceiro capítulo, **Viver em comunidade**, três (AR, HC e FM) das sete mulheres partilham distintas formas de vivência comunitária de contestação experimentadas quer no exílio quer no regresso: *Uma comunidade de hippies*, *Formas de organização pré-comunitárias* (com a entrada de rapazes a ser autorizada na residência universitária de raparigas), *As comunidades e o seu contexto* (a vida em comuna), *Um novo modelo de vida* (a vivência na comunidade urbana do bairro do Rego, em Lisboa), *A comunidade das Pontalinas* (uma comunidade de três mulheres) e *As comunidades e o coletivo* (uma solução comunitária que pretendia ser espaço de repartição de tarefas, de solidariedade e de partilha de ideias e práticas culturais).

No quarto capítulo, **Auto-organização**, um breve relato sobre a constituição de uma *Comissão de moradores do bairro*, na qual se discutiam legislações e reivindicações (AR).

No quinto capítulo, **Inclusão social**, partilha-se o trabalho realizado em diferentes países e segundo distintos papéis de intervenção comunitária, para dar resposta a problemas sociais, como a toxicod dependência (HC).

Para encerrar a parte II, no sexto capítulo, **A luta das mulheres**, e ao abrigo da temática dos direitos e da emancipação, examinam-se, na primeira secção, diferentes *Preconceitos, ideias e ações*: o *Machismo no trabalho político* (AR), os *Três tipos de machismo* – a saber, o intimidatório/insultuoso, o paternalista e o moralista (FM), o *Machismo de capote* (HC), *A maternidade* (FM), a *Sexualidade* (HR), a *Libertação sexual* (FM), *A Bolchevização contra a separação* (IP) e *A luta das mulheres argelinas* (HR). Segue-se uma secção dedicada ao *Feminismo*, com relatos sobre o jornal *Le Menstruel* (HC), aos *Movimentos feministas* (AR), às *Questões de género* (FM), a *Questões específicas das mulheres* (IP) e a *Mulheres lutadoras* (AR).

Na parte IV, **A HISTÓRIA NO FEMININO. Fragmentos**, apresentam-se dois breves capítulos:

O primeiro capítulo, **No labirinto das crenças e dos acontecimentos**, preludiado por um excerto de um poema de Manuel Alegre, agrega um apanhado de acontecimentos históricos ligados ao 25 de Abril, pelo olhar destas sete mulheres que o vivenciaram de perto, ainda que ao longe. O capítulo organiza-se em 10 secções, cada qual encerrando breves textos. Em (1) *Oposição antifascista, democrática e republicana*, reportam-se: *O golpe de Botelho Moniz* (FM); *A resistência antifascista nas famílias* (FM); *A resistência fora da Europa: A FPLN* (HR); e *As prisões e a PIDE* (HR). Em (2) *A guerra colonial*, apresentam-se: *Os contratados e o trabalho forçado* (AR); as *Revoltas de camponeses* (AR); o *Contexto político internacional* (AR); a *Casa dos Estudantes do Império* (HR); *José Medeiros Ferreira* (MEBS); e *O apoio aos refratários e desertores* (FM). Em (3) *Os movimentos estudantis*, relatam-se *As cheias de 1967* (FM), o *Luto académico* (HR) e *As associações de direito e letras em Lisboa* (MEBS). Em (4) *As perseguições, prisões e a solidariedade*, aponta-se o *Apoio da família* (AR) e a *Solidariedade com os presos políticos* (MEBS). Em (5) *As organizações*, na subsecção *O partido comunista português*, discorre-se sobre *A repressão na universidade* (HR), *A traição do Verdial* (HR) e *As*

tipografias (HR). Na subsecção *Os movimentos marxistas-leninistas*, encontramos: *Proletarização no exterior* (FM); *Francisco Martins Rodrigues* (BA); *O Comunista na Suécia* (FM); *Cisões e trotskismo* (BA); *O debate ideológico* (IP); *Os brasileiros do PC do Brasil* (IP); *Os subterrâneos em Lisboa* (FM); *As idas à Albânia* (IP); *A Albânia e as tempestades* (FM); *As células* (IP); *Os ex-maoístas* (IP); *Grupos agrupam-se* (IP); *A proletarização e os puro-sangue* (IP); e *As tipografias* (BA). Já na subsecção *Anarquistas*, fala-se de *Os situacionistas* (HC) e *Da miséria estudantil* (AR). Em (6) *Os países de leste*, partilham-se dois textos: *Do outro lado da cortina* (HC) e *Checoslováquia* (AR). Em (7) *Maió 68*, apresenta-se a experiência *Nas barricadas* (HC). Em (8) *25 de Abril*, incluem-se: *Aviso prévio ao jantar* (AR); *O dia 25 de abril* (AR); *De Vilar Formoso a Santa Apolónia* (BA); *O fantasma de Kaúlza* (FM); *Reuniões nos cafés* (HR); e *O apelo das imagens* (HC). Em (9) *O 1.º de Maio*, contam-se os textos *Autocarro de Bruxelas* (HR), *No Cinema Império* (FM) e *Foi um sonho* (AR). Finalmente, em (10) *O Brasil pós-25 de Abril*, apresenta-se *Ditadura militar* (HR).

No segundo capítulo da parte IV do livro, ***Histórias para serem contadas***, incluem-se fotografias das sete mulheres durante os distintos períodos a que reporta o livro, assim como brevíssimas passagens referentes a temáticas diversas que perpassam as narrativas de cada uma: *A tia Atanásia* (HR); *O camarote de 3.ª classe* (AR); *A bela macaense atrás das grades* (FM); *Estávamos à sua espera* (HR); *O papel e a chave* (MEBS); *Teatro dos órfãos da revolução* (HC); *Pastor de cabras na Anatólia* (AR); *As avós na sombra da aldeia* (AR); *O Cardoso dos cobertores* (AR); *Gira-discos* (IP); *Cartazes na assembleia* (BA); *Nunca confiar* (AR); *As mulheres do mato* (AR); *O “Em Órbita” libertador* (FM); *Era o que faltava ser doutor!* (AR); *Coças de cinto e cavalo-marinho* (AR); *A ardina acidental* (AR); *Beijar o chão* (BA); *Laissez sortir laissez entrer* (HR); *Na fábrica* (IP); *Batismo* (MEBS); *Delgado no creative writing* (MEBS); *Quartier Latin* (AR); *Pigalle e Clichy* (AR); *Na casa do Zé Mário Branco* (HR); e *Panfleto do MLM* (IP).

Para encerrar o livro, da parte V, **AS SETE MULHERES DO MUNDO**, constam um excerto de canção escrita por Zeca Afonso e que dá nome ao capítulo, bem como uma nota de rodapé para cada uma das sete mulheres, uma nota de FM na qualidade de coordenadora da obra, uma nota biográfica sobre Cristina Rodrigues, responsável pela imagem da capa, contracapa e separadores do livro, seguida de uma outra nota biográfica sobre Susana Chicó, fotógrafa que autoria as fotografias das sete mulheres na atualidade e que pontuam o livro. Encerra-se ***Exílios no feminino: Percursos de luta e de esperança*** com uma nota sobre a produção de um filme documental, em dois episódios, a partir do livro, em colaboração com a AEP61/74 – Associação de Exilados Políticos Portugueses.

Para quê ler sobre estes exílios no feminino? Para manter viva a História – que não é linear, sabemos, mas que se vai repetindo – e para despertar a consciência para a Democracia enquanto Bem-Comum a preservar, se queremos manter a liberdade – de pensamento, de ação, de Cidadania local e global.

*25 de Abril sempre! Fascismo (e novas ameaças à Democracia) nunca mais!*

[Índice](#)



## CALMING UPSET PEOPLE WITH EAR

Albertina Raposo<sup>1</sup> & Filomena Ferreira<sup>2</sup>

Nos tempos conturbados que a sociedade enfrenta, o livro *Calming upset people with EAR* mostra-nos como lidar com situações de agressividade ou conflituosas, através de ideias práticas para ser capaz de demonstrar compreensão e compaixão, escutar atenta e ativamente sem julgamentos e, mesmo não concordando com o outro ponto de vista, mostrar respeito.

O autor, Bill Eddy, um mediador e terapeuta americano, começou a perceber que **Empatia, Atenção e Respeito (EAR)** eram três aspetos que, quando presentes, eram capazes de desconstruir registos violentos no diálogo. Para Bill Eddy, EAR é um método que assenta na escolha de frases-chave capazes de alterar o estado emocional de uma pessoa e tanto pode ser usado para desvanecer conflitos desnecessários como apenas para revelar o cuidado com a outra pessoa. Deste modo, é possível acalmar pessoas que estão perturbadas manifestando diversos sentimentos como zanga, medo ou tristeza, por exemplo.

O livro, dividido em 12 capítulos, poderia estar dividido em duas partes; a primeira, capítulos 1 e 2, que abordam a questão das emoções e a prática de ação com EAR e a segunda, do capítulo 3 ao capítulo 12, sobre a aplicação de EAR em circunstâncias várias como em família, em situação de divórcio, no trabalho, nas relações de vizinhança, em grupo, com pessoas conflituosas, em casos com a polícia, em discussões políticas, com estranhos ou conosco mesmas/os.

Assente na premissa de que as emoções são contagiosas e que, portanto, podemos regular as emoções de cada outro/a pelas emoções que expressamos, o autor reforça a importância de evitar os perigos das emoções que conduzem aos distúrbios sem que isto signifique que temos de aceitar todo o tipo de situações

---

<sup>1</sup> Provedora do Estudante do Instituto Politécnico de Beja.

<sup>2</sup> Provedora do Estudante do ISEG Lisbon School of Economics and Management da Universidade de Lisboa.

sem nos aborrecermos, mas antes que, usando a nossa consciência e emoções, podemos escolher as melhores palavras para usar em cada momento e melhorar o bem estar da outra pessoa.

O segredo parece estar em não colocar a tónica no “tu contra mim”, mas antes no “nós contra o problema”. Em oferecer à pessoa perturbada, algumas frases sinceras que demonstrem o interesse no seu bem-estar.

A partir do capítulo 3, *Calming upset people with EAR* exemplifica como aplicar EAR em diversas situações. Bill Eddy apresenta um conjunto de diálogos-exemplo e a partir de cada diálogo, ajuda o leitor a perceber se a linguagem usada é ou não EAR e, caso não, propõe alterações no diálogo sempre chamando à atenção para as particularidades de cada situação-exemplo.

Ao longo da leitura do pequeno livro é notória a vontade do autor de que *Calming upset people with EAR* possa ser uma ajuda na promoção de conhecimentos, competências e atitudes necessários para criar mudanças no comportamento perturbado de alguém com quem temos que nos relacionar. Desta forma, será possível prevenir conflitos e violência e criar as condições para a solução pacífica de problemas. Neste sentido, consideramos o livro um guia centrado, pelo cuidado com o modo como nos comunicamos, na promoção de uma educação para a paz.

[Índice](#)

# PUBLICAÇÕES RECENTES

## PRÁTICAS PROMISSORAS EM CONTEXTO: TRANSFERIBILIDADES DE ESPERANÇA COM JOVENS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

**Tipologia de publicação:** Livro com conjunto de textos sobre educação que apresenta olhares de diferentes partes interessadas, desde docentes do ensino secundário e universitário, a investigadores e decisores políticos.

**Responsabilidade:** Organização de Eunice Macedo; Equipa Editorial: Cosmin Nada, Sofia Almeida Santos, Elsa Guedes Teixeira, Helena C. Araújo

**Autoria:** Alexandra Carvalho; Alexandra Sá Costa; Amélia Ferreira; Ana Cristina Gouveia da Costa Cachucho; Ana Dias Garcia; Ariana Cosme; Belén Gutiérrez-de-Rozas; Cosmin Nada; Cristina Bayarri López; Cristina C. Vieira; Elsa Guedes Teixeira; Elvira Carpintero Molina; Erica Marques; Esther López-Martín; Eunice Macedo; Flávia Araújo; Helena C. Araújo; João Moisés Cruz; José Luis San Fabián Maroto; Juan García Rubio; Liseta Ramos; Luiza Cortesão; Maria João Horta; Otília Paula Castro; Paula Costa; Paula Guindeira; Pedro Abrantes; Raquel Morais; Rui Trindade; Sofia Almeida Santos; Sofia Marques da Silva; Soraya Calvo González; Sué Gutiérrez Berciano

**Língua:** Português e Espanhol

**Data de publicação:** Setembro de 2024

**Número de páginas:** 376

**Acesso:** <https://ciie.fpce.up.pt/pt/ebooks/praticas-promissoras-em-contexto>

### Apresentação

Este livro inspira-se e amplia o projeto *Transferibilidade de Práticas Promissoras na Aprendizagem através de Diferentes Contextos Educativos* (Edu-Transfer), que foi concebido e submetido a financiamento ainda sob vigência do Horizonte 2020. (...) O EduTransfer configurou-se no desafio e apoio a diferentes instituições educativas de forma a fomentar uma aprendizagem inter-institucional mútua, tendo como objetivo principal melhorar a experiência educativa de jovens. No que respeita às e aos profissionais da educação, personagens cruciais nas vidas jovens e suas trajetórias educativas, partiu-se do pressuposto de que são possuidores de

identidades plurais, em construção contínua e diferenciada. (...) Investindo no potencial de transferibilidade de práticas promissoras entre diferentes contextos educativos, exploraram-se formas de inovação pedagógica inclusivas e criativas, num diálogo entre pesquisa e prática educacional, com foco na pesquisa participativa, suportada numa abordagem de aproximação etnográfica. (...) Este livro procura dirigir-se não só a profissionais da educação nas escolas, mas também a investigadores e investigadoras e a estudantes universitários, e a um público mais amplo. Busca, então, fortalecer o diálogo entre diferentes, incluindo as pessoas em lugar de decisão política.

[Índice](#)

# CONSTRUTORES DE SUSTENTABILIDADE

**Tipologia de publicação:** Plataforma online

**Responsabilidade:** Stairway to SDG 3.0

**Autoria:** Rosto Solidário, Amycos, Odisse, Tyto srl, Predict CSD, MC e Idycos

**Língua:** Português, Inglês, Italiano, Espanhol, Holandês, Romeno e Grego

**Data de publicação:** Outubro de 2024

**Acesso:** <https://sustainabilitymakers.eu/>

## Apresentação

A plataforma foi desenvolvida no âmbito do projeto Stairway to SDG 3.0 com vista a contribuir para melhorar as competências sustentáveis e digitais dos "Construtores de Sustentabilidade", especialmente professores e outros educadores.

Contempla três recursos:

Uma [plataforma de e-learning](#) concebida para proporcionar uma experiência educativa online com conteúdos digitais cativantes sobre o tema dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O seu objetivo é chegar a um público amplo e ter um impacto concreto na promoção da educação para a sustentabilidade. A plataforma contém um módulo de introdução, 17 módulos específicos para cada ODS e um módulo final para avaliar o processo de aprendizagem.

Um [jogo 2D](#) concebido para envolver os alunos e estimular a aprendizagem transformadora. Oferece uma forma diferente de ensinar através de uma ferramenta inovadora que pode ser adaptada a diferentes estilos de aprendizagem. O objetivo do jogo é explorar algumas áreas de ação importantes dos ODS relacionadas com ações e práticas concretas através das quais as pessoas podem abraçar a sustentabilidade na vida quotidiana,

para que os jogadores possam refletir sobre os seus comportamentos diários aceitando o desafio da Agenda 2030.

Um [Manual](#) de apoio a professores que procura facilitar um processo de pôr em prática os ODS na sala de aula através de ferramentas digitais. Este manual contém uma proposta educativa com uma abordagem metodológica orientada para a ação, na qual orientamos os professores a utilizar as nossas ferramentas digitais para trabalhar os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na sala de aula. Ao mesmo tempo, oferecemos uma compilação das melhores experiências-piloto desenvolvidas durante a implementação do projeto.

[Índice](#)

# GINGAR NA CIDADE. BICICLETA, PARTICIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DO TERRITÓRIO

**Tipologia de publicação:** Livro (com revisão científica, a partir de projeto de estudo e intervenção territorial)

**Responsabilidade:** Henrique Chaves e Inês Vieira (Eds.)

**Autoria:** Bárbara Ferreira, Cecília Baraldi, Filipe Marino, Henrique Chaves, Inês Vieira, Jéssica Lucena, João Santana da Silva, Laura Pomesano, Letícia Quintanilha, Manuel Carlos Silva, Marcela Kanitz, Patrícia Pereira, Roberto Falanga e Rogério Roque Amaro

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Dezembro de 2024

**Número de páginas:** 161

**Acesso:** <https://tigrepapel.pt/loja/arquitectura-e-cidades/gingar-na-cidade-bicicleta-participacao-e-transformacao-do-territorio/>

## Apresentação

Este livro apresenta o projeto Gingada e explora as relações entre território, participação e mobilidade, sobretudo em bicicleta, na freguesia de Marvila, Lisboa.

A primeira parte examina Marvila em profundidade, abordando a história do desporto popular, as transformações urbanas nas zonas ribeirinhas e industriais e a mobilização comunitária local. A segunda parte destaca a bicicleta como instrumento de trabalho e inclusão social, contextualizando e apresentando o projeto Gingada e outras iniciativas com afinidade temática no território.

Organizado por Henrique Chaves e Inês Vieira, parceiros na implementação do projeto Gingada, e com a participação de vários autores, este livro proporciona uma visão abrangente sobre mobilidade e desenvolvimento comunitário em territórios urbanos em transformação.

Gingada é um projeto promovido pela associação Rés do Chão e pelo Grupo Recreativo Janz e Associados, em parceria com o Grupo Comunitário 4 Crescente, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, a Junta de Freguesia de Marvila, a Universidade Lusófona e a Universidade Nova de Lisboa, reforçando uma rede local mais ampla de lutas e iniciativas pelo bem comum no território. O projeto é financiado pelo programa Bairros e Zonas de Intervenção Prioritária (BIP/ZIP) da Câmara Municipal de Lisboa.

[Índice](#)

## PROGRAMA LED ON VALUES

**Tipologia de publicação:** Recurso Pedagógico Digital

**Responsabilidade:** Eva Ndrio & Lourenço Xavier de Carvalho (coord.); Fundação Luso-Ilíria para o Desenvolvimento Humano

**Autoria:** Vários

**Língua:** Português

**Data de publicação:** de 2009 a 2025

**Acesso:** <https://www.universidadevalores.org/index.php/pt/o-programa-led/>

### Apresentação

O LED on Values é um programa de Literacia Social com a missão fazer a diferença na vida das crianças, jovens e na sociedade em geral, contribuindo para a promoção do seu bem-estar, através do desenvolvimento das competências do século XXI, fundadas em valores humanos universais.

No âmbito da comemoração dos 25 anos de desenvolvimento de recursos pedagógicos da Universidade dos Valores, todos os materiais do Programa LED passaram a estar disponíveis gratuitamente para todos os interessados, atuando em três grandes áreas desenvolvimento humano:

- **Competências Pessoais** associadas a aptidões individuais que asseguram a construção de um carácter forte na criança e no jovem, através do fortalecimento da sua autoconfiança, da sua sensibilidade e reflexividade, da sua disponibilidade para aprender continuamente e desenvolvendo capacidades para definir um rumo de vida, perspetivar o seu contributo à sociedade e traçar objetivos essenciais de vida.

- **Competências Sociais** capacitam a criança/o jovem para os relacionamentos com o “outro”, reconhecendo o seu papel nos grupos sociais, criando laços de pertença e confiança e perspetivando diferentes pontos de vista, com compreensão e tolerância, contribuindo para a resolução construtiva de conflitos.
- **Competências Cívicas** reconhecem a importância do exercício da cidadania nas suas diversas manifestações, desenvolvendo o sentido de responsabilidade pela construção do Bem Comum e as capacidades de participação e liderança na vida associativa, comunitária e política.

A estratégia para desenvolver estas competências assenta numa abordagem holística e que envolve todos os agentes educativos (escola, família e comunidade), na qual o LED assume claramente o compromisso com o rigor dos conceitos, com a eficiência dos processos e com a criação de impactos reais nos processos de ensino e aprendizagem, tal como no clima social da comunidade escolar.

Para tal, o programa LED integra nos seus recursos pedagógicos a metodologia da aprendizagem experiencial, reforçando as experiências que favorecem a aprendizagem autêntica como base necessária para uma aquisição das competências importantes para o desenvolvimento humano, acreditando que não existe aprendizagem sem ação e ação sem aprendizagem.

O programa LED é composto por seis módulos temáticos com cerca de 140 propostas e exercícios para os educadores (professores, treinadores, monitores, pais, etc.) poderem integrar os valores como fundamento do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e cívicas para crianças e jovens:

1. **Valores em Ação** centra-se em atividades de forte componente experiencial com o objetivo de desenvolver competências específicas, trabalhando valores claramente identificados como por exemplo, amizade, cooperação, liderança, honestidade, humildade, entre muitos outros. Cada ficha de exercícios é composta por campos que permite identificar os principais elementos para planear e implementar cada atividade (desenvolvido em parceria com a High Play).
2. **Valores da Sexualidade** centra-se na metodologia de resolução de dilemas éticos e tem como objetivo desenvolver competências que estão na base da ética da sexualidade e que não precisam de ser limitadas apenas a contextos “sexuais”. São, por conseguinte, competências que devem ser treinadas ao longo da vida e aplicados em diversos contextos de manifestações emocionais (desenvolvido em parceria com a DGIDC, Min. Educação).
3. **Valores Europeus** desenvolve o sentido de cidadania europeia dos jovens apoiando-os na compreensão do seu papel no presente e futuro da Europa. Pretende ser uma ferramenta útil para que os jovens possam explorar os valores fundadores e os direitos fundamentais da União Europeia e partilharem experiências entre si promovendo o diálogo intercultural rico em tradições, línguas e ideologias (desenvolvido em parceria com o CIEJD).

4. **Valores de Igualdade** procura desenvolver o diálogo e a possibilidade de analisar, interpretar e compreender a partir de novas perspetivas os temas da Igualdade enquanto princípios estruturantes e que estão na base das relações intra e interpessoais. Integra várias áreas como da Igualdade de Oportunidades e Não Discriminação, Igualdade de Género, Prevenção e Combate à Violência de Género no Namoro e entre Pares, Conciliação entre Trabalho e Família, e Cidadania (desenvolvido em parceria com a CIG).
5. **LED's Play** – Valores do Desporto pretende ser um veículo para os intervenientes nas práticas desportivas descobrirem o potencial do desporto no desenvolvimento dos valores fundamentais e das relações humanas saudáveis, pela afirmação do desporto como um laboratório social de excelência no desenvolvimento das competências do século XXI, fundadas nos valores éticos do desporto (desenvolvido em parceria com o Plano Nacional de Ética no Desporto - PNED).
6. **LEDinn** – Diversidade Interior consiste num conjunto de atividades educativas que dão oportunidades aos alunos para expressar as suas diversas formas de aprendizagem: (i) estando conscientes das diferenças nestes processos; (ii) encontrando uma linguagem objetiva para descrever essas diferenças e; (iii) identificar formas para preencher as necessidades de aprendizagem diferentes em contexto de sala de aula ou em ambiente familiar (desenvolvido em parceria com a Universal Education Foundation).

[Índice](#)



# LIVING RIVERS – TRABALHANDO A SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL DE FORMA LÚDICA

**Tipologia de publicação:** Recurso ludo-educativo para jovens e adultos

**Responsabilidade:** Living Rivers

**Autoria:** Rosto Solidário, ASPAYM e CEIPES

**Língua:** Português, Inglês, Italiano e Espanhol

**Data de publicação:** Janeiro de 2025

**Número de páginas:** 44

**Acesso:** <https://drive.google.com/file/d/1BqghI-KwH5xsQlu58dDkue-0oqAucxTJ/view>

## Apresentação

O Kit de Ferramentas Living Rivers foi desenvolvido no âmbito do projeto Living Rivers, promovido pela Rosto Solidário, em parceria com a ASPAYM (Espanha) e o CEIPES (Itália). Este projeto teve a duração de dois anos e foi financiado pelo programa ERASMUS+.

O principal objetivo foi fortalecer a percepção da água como um direito humano e um bem comum, promovendo a participação cidadã na defesa do meio ambiente, especialmente num contexto de alterações climáticas. Para alcançar esse propósito, o projeto concretizou-se através de três grandes eixos:

- Desenvolvimento de metodologias inovadoras de educação de adultos, combinando experiências recreativas e lúdicas em rios e espaços naturais com a aquisição de conhecimentos relevantes sobre o ambiente, participação cívica e mudança de comportamentos;

- Promoção da educação de adultos como ferramenta de inclusão social, incentivando a sua participação ativa na sociedade por meio da integração de experiências ao ar livre, educação não formal, ativismo digital e uso de ferramentas da Web 2.0, como pilares da aprendizagem ao longo da vida;
- Reforço dos processos de aprendizagem através da gamificação, de modo a fomentar não apenas conhecimentos e competências, mas também atitudes e comportamentos em prol da sustentabilidade ambiental e da cidadania ativa.

O Kit de Ferramentas Living Rivers vai além dos conceitos teóricos, abordando áreas como hidrogeomorfologia, ecologia, educação não formal e gamificação. Ele é composto por:

- Um [jogo de tabuleiro](#), que explora as interdependências entre os diferentes atores da sociedade e o impacto das suas ações sobre os rios;
- Quatro [escape rooms](#);
- Quatro [workshops](#).

As quatro temáticas trabalhadas, tanto nos escape rooms quanto nos workshops, são: Ciclo e Gestão da Água; Biodiversidade; Pressão Urbana e Poluição.

[Índice](#)

# OLHAR O MUNDO: UMA VIAGEM PELA CIDADANIA GLOBAL

**Tipologia de publicação:** Recurso pedagógico digital

**Responsabilidade:** IMVF e FEC

**Autoria:** Campanha “tODxS” pela Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global

**Língua:** Português

**Data de publicação:** Maio de 2025

**Número de páginas:** 189

**Acesso:** <https://www.imvf.org/wp-content/uploads/2025/06/livro-branco-todxs.pdf>

## Apresentação

### Olhar o Mundo: Uma viagem pela Cidadania Global

Em [Olhar o Mundo: Uma viagem pela Cidadania Global](#) percorremos oito itinerários temáticos, através das lentes de quem nos acompanha nesta viagem rumo a um mundo mais justo, digno e sustentável.

Os oito itinerários dizem respeito a oito temas que se interligam entre si, correspondendo a oito capítulos com estruturas iguais: i) Pobreza e Desigualdades; ii) Segurança, Paz e Democracia; iii) Direitos Humanos; iv) Ambiente e Ação Climática; v) Educação como Fator de Transformação Social; vi) Igualdade de Género e Empoderamento das Mulheres; vii) Produção e Consumo Sustentáveis e viii) Saúde e Bem-Estar.

Ao longo dos capítulos, somos interpelados sobre qual o nosso papel de cidadãos e sobre como podemos contribuir para um mundo mais justo, inclusivo, próspero e sustentável – que é, afinal, o destino que todos, em conjunto, almejamos alcançar. Em cada capítulo, encontram-se várias tipologias de conteúdos e suportes, como textos, dados, infografias, vídeos, fotos, entrevistas, ilustrações e fichas pedagógicas. Os textos que

integram cada itinerário surgem por ordem alfabética da autoria, refletindo a diversidade de vozes e perspectivas envolvidas.

A compreensão, conscientização e ação sobre os desafios abordados nesta publicação têm um grande potencial gerador de transformação social a todos os níveis. Nos últimos 22 meses, a [Campanha “tODxS pela Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global”](#) alinhou as suas atividades nestes três eixos de intervenção, promovendo dezenas de debates, estudos, exposições, entrevistas, documentário, sempre em parceria, reforçando o trabalho da Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG) com múltiplos atores do desenvolvimento.

### **Como ativar a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global?**

A variedade dos conteúdos desenvolvidos pela Campanha TODxS resultou na produção do recurso “[Como ativar a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global?](#)”, apresentado em três formatos distintos:

- uma [Jornada Gráfica](#);
- um [Mapa Visual](#) e
- um [Poster](#).

Estes últimos recursos que partilhamos, e com design da equipa de comunicação da [Animar](#), vão permitir explorar todos os materiais que produzimos sempre com um objetivo: dotar os cidadãos, em especial os jovens, e os demais atores do desenvolvimento, de ferramentas de grande qualidade para a promoção da EDCG.

Que não tenhamos dúvidas, perante os desafios que enfrentamos, a EDCG é uma abordagem essencial para garantir a justiça social e a justiça económica, em todas as geografias.

[Índice](#)

# RESUMOS DE TESES

**Título da tese:** A importância da educação para o desenvolvimento e cidadania global no 1.º ciclo do ensino básico

**Autora:** Sandra Sidónia da Silva Canudo

**Orientadora:** Albertina Raposo

**Natureza do estudo:** Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Instituição:** Instituto Politécnico de Beja

**Ano:** 2024

**Disponível em:** <https://repositorio.ipbeja.pt/entities/publication/39204fdb-9c85-4ca1-81f8-f4f798943a73>

## Resumo

O presente trabalho enfatiza a importância da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o quanto esta desempenha um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social dos alunos(as). Sabendo que se vive hoje numa sociedade altamente vulnerável, complexa e incerta na qual a nova geração tem de ser capaz de se adaptar e desafiar, este trabalho tem como objetivo geral a promoção da aprendizagem e da tomada de consciência através da reflexão crítica, da ação, do diálogo e da empatia. A partir da observação do grupo-turma faz-se a recolha sistémica de informação na procura da transformação, da mudança e da resolução de um problema de forma colaborativa criando sinergias e transformações na comunidade envolvente. O plano de ação teve como sustentação, para além dos documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem (Aprendizagens Essenciais de cada disciplina) em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, as várias dimensões-chave da ED/ECG, em concordância com os ODS da Agenda 2030. A análise dos dados permite afirmar que o Plano de Ação apresentou planificações consistentes que trabalharam as diferentes dimensões-chave da ED/ECG, nomeadamente, Princípios Éticos, Dimensão Política, Dimensão Coletiva e Relacional, Abertura à Comunidade, Processo de Aprendizagem, Pensamento Crítico, Abordagem Experiencial e Participativa e Alteridade, fundamentais para o desenvolvimento de várias competências, atitudes e aprendizagens essenciais para a formação holística dos estudantes do século XXI, com o intuito de preparar cidadão(ãs) globais conscientes e ativos(as).

**Palavras-chave:** *Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global; Dimensões de Análise de Práticas da ED/EDG; Agenda 2030 e ODS; Metodologias de Aprendizagem Ativa; Interdisciplinaridade; Aprendizagens Essenciais.*

### **Abstract**

This work emphasizes the importance of Education for Development and Global Citizenship in the 1st Cycle of Basic Education and how it plays a fundamental role in the educational and social development of students. Knowing that today we live in a highly vulnerable, complex and uncertain society in which the new generation must be able to adapt and challenge, this work has as its general objective the promotion of learning and awareness through critical reflection, action, dialogue and empathy. Based on the observation of the class group, information is systematically collected in the search for transformation, change and the resolution of a problem in a collaborative way, creating synergies and transformations in the surrounding community. The action plan was supported, in addition to the curricular guidance documents based on the planning, implementation and evaluation of teaching and learning (Essential Learning of each subject) in conjunction with the Student Profile on Leaving Compulsory Schooling, the various key dimensions of ED/ECG, in accordance with the SDGs of the 2030 Agenda. The analysis allows us to state that the Action Plan presented consistent plans that worked on the different key dimensions of ED/ECG, namely, Ethical Principles, Political dimension, Collective dimension and Relational, Openness to the Community, Learning Process, Critical Thinking, Experiential and Participatory Approach and Otherness, fundamental for the development of various skills, attitudes and learning essential for the holistic training of students in the 21st century, with the aim of preparing citizens conscious and active global people.

**Keywords:** *Education for Development and Global Citizenship; Dimensions of Analysis of EDG Practices; Agenda 2030 and SDGs; Active Learning Methodologies; Interdisciplinarity; Essential Learning.*

[Índice](#)

**Título da tese:** Decrescimento, Democracia e Novos Territórios - Experimentações para um mundo em transição

**Autor:** Guilherme Serôdio

**Orientadores:** Rogério Roque Amaro e Giovanni Esposito

**Natureza do estudo:** Doutoramento em Ciência Política

**Instituição:** ISCTE

**Ano:** 2025

**Disponível em:** <https://drive.google.com/file/d/1Lfn9lhJGSwME5nP7O7a2ybylfpP59yJ5/view>

## Resumo

Vivemos um momento crucial da civilização moderna. A abundância energética que experienciámos desde a revolução industrial permitiu os modelos socio económicos que definem o ocidente moderno, mas criou também os imensos problemas ecológicos com que nos deparamos. Importa colmatar duas grandes falhas na literatura em torno deste problema: questionar a viabilidade de um sistema em que a dependência do crescimento económico exponencial é tão profunda e inescapável quanto a impossibilidade desse mesmo crescimento se perpetuar indefinidamente; E perguntar o que podemos fazer, enquanto comunidades, face a isso.

É o que esta tese procura responder, na teoria e na prática. Começa por uma análise macro ao Sistema-Terra (social e biofísico), “afunilando” depois em direção ao território estudado, local tangível. Utiliza metodologias de investigação-ação, analisa narrativas políticas, e experimenta na prática com novos modelos democráticos e socioeconómicos de gestão coletiva territorial e de empoderamento da cidadania. Escolhe para isto, como caso-prático, uma plataforma cidadã de democracia deliberativa que ousou participar em eleições locais, propondo e debatendo um novo modelo de democracia local.

O resultado desta tese é pessimista na crítica, mas otimista na ação: não, o crescimento económico exponencial não é compatível com os limites biofísicos do planeta; e sim, sentiremos em breve os choques sistémicos do embate tectónico entre essas duas realidades inescapáveis (uma biofísica, outra social). Mas,

mesmo não havendo muito a fazer para alterar, global, concertada e atempadamente, as grandes orientações geoestratégicas da modernidade, há muito a fazer, enquanto comunidades ou regiões, para enfrentar esses choques de ruptura da normalidade que se avizinham: gestão comunitária, estratégias de empoderamento desde as bases, e criação de novos modelos de produção e administração comunitária e territorial, adaptadas a um mundo em transição.

**Palavras-chave:** *Decrescimento; Transição; Democracia Local; Investigação-Ação; Adaptação; Resiliência.*

### **Abstract**

We are living at a crucial moment in modern civilization. The energy abundance we have experienced since the industrial revolution has enabled the socio-economic models that define modern Western society but has also created the immense ecological problems we now face. It is important to address two major gaps in the literature surrounding this issue: questioning the viability of a system where the dependence on exponential economic growth is as deep-rooted and inescapable as the impossibility of such growth continuing indefinitely; and asking what we can do, as communities, in response.

This is what this thesis aims to answer, both in theory and in practice. It begins with a macro analysis of the Earth system (social and biophysical), then "funnels" down to the studied territory, which is local and tangible. It uses action-research methodologies, analyses political narratives, and practically experiments with new democratic and socio-economic models for collective territorial management and citizen empowerment. To this end, it focuses on a citizen platform for deliberative democracy that dared to participate in local elections, proposing and debating a new model of local democracy.

The result of this thesis is pessimistic in its critique but optimistic in its action: no, exponential economic growth is not compatible with the planet's biophysical limits; and yes, we will soon feel the systemic shocks of the tectonic collision between these two inescapable realities (one biophysical, the other social). While there may not be much that can be done to change the overarching geostrategic directions of modernity on a global, concerted, and timely basis, there is much that can be done as communities or regions to face these disruptions to normality that are approaching: community management, grassroots empowerment strategies, and the creation of new models of community and territorial production and administration adapted to a world in transition.

**Keywords:** *Degrowth; Transition; Local Democracy; Action Research; Adaptation; Resilience.*

[Índice](#)

Desirée Seixas

## Podem as crianças contribuir para a qualidade da governação local?

### Abstract

This article explores how children's participation can contribute to the quality of local governance, within a broader context of growing emphasis on collaborative governance. Although widely recognised as a right, children's participation remains limited and often ineffective in local decision-making processes. Drawing on a review of recent scientific literature, conducted according to systematic criteria, the article identifies the main challenges, opportunities, and mechanisms that shape the participation of children and young people, with particular emphasis on initiatives such as Children's and Youth Councils and the Child-Friendly Cities (CFC) programme.

While the literature approaches child participation from multiple perspectives, few studies assess its direct impact on the quality of governance. As a contribution, the article highlights the emerging Child-Focused Cities Analytical Framework (CFCAF), which proposes a child-centred reinterpretation of the Sustainable Development Goals (SDGs). The study aims to advance reflection on the contexts and power dynamics between children and decision-makers, and to point towards more inclusive and responsive governance practices.

**Keyword:** *Child Participation; Public Participation; Local Governance; Public Policies; Empowerment; ODS.*

### Resumen

Este artículo analiza cómo la participación de los niños y niñas puede contribuir a la calidad de la gobernanza local, en un contexto de creciente énfasis en la gobernanza colaborativa. Aunque ampliamente reconocida como un derecho, la participación infantil sigue siendo limitada y, a menudo, poco efectiva en los procesos locales de toma de decisiones. A partir de una revisión de la literatura científica reciente, guiada por criterios sistemáticos, se identifican los principales retos, oportunidades y mecanismos que configuran la participación de niños, niñas y adolescentes, con especial atención a iniciativas como los Consejos de Infancia y Juventud y el programa Ciudades Amigas de la Infancia (CAI).

Si bien la literatura aborda la participación infantil desde múltiples perspectivas, son escasos los estudios que evalúan su impacto directo en la calidad de la gobernanza. Como contribución, el artículo destaca el Marco Analítico de Ciudades Centradas en la Infancia (CFCAF), que propone una reformulación de los Objetivos de

Desarrollo Sostenible (ODS) desde una perspectiva centrada en la infancia. El estudio tiene como objetivo profundizar la reflexión sobre los contextos y las relaciones de poder entre niños y responsables políticos, apuntando hacia prácticas de gobernanza más inclusivas y receptivas.

**Palabras clave:** *Participación Infantil; Participación Pública; Gobernanza Local; Políticas Públicas; Empoderamiento; ODS.*

[Índice](#)

**Mariana Rosa, Roberto Falanga & João Amorim**

## **Legislative Theatre in Practice: Insights from Estudantes por Empréstimo**

### **Abstract**

Democratic backsliding is increasingly addressed through forms of citizen participation and deliberation beyond the ballot box, widely understood as democratic innovations. While these promise to promote the inclusion of underrepresented groups, evidence often lags behind structural inequalities. Legislative Theatre emerges as an arts-based method with the potential to overcome the limitations of standard techniques and to shift the paradigm of theatrical practice for democratic participation. By challenging the conventional passive role of citizens-as-spectators, this method fosters active engagement in the formulation of policy proposals that aspire to bring about real change. In this paper, we discuss the potential of Legislative Theatre, focusing on one specific practice developed in Portugal: *Estudantes por Empréstimo*. Our analysis highlights how underrepresented groups can be effectively engaged in such participatory arts-based methods to have a voice in mainstream decision-making and to critically unpack preconceived ideas of change

**Keywords:** *Legislative Theatre; Democratic Innovations; Arts-based Methods; Portugal.*

### **Resumen**

El retroceso democrático se aborda cada vez más a través de formas de participación ciudadana y deliberación más allá de las urnas, ampliamente entendidas como innovaciones democráticas. Si bien éstas prometen promover la inclusión de los grupos infrarrepresentados, las pruebas suelen ir a la zaga de las desigualdades estructurales. El Teatro Legislativo surge como un método basado en las artes con el potencial de superar las limitaciones de las técnicas estándar y cambiar el paradigma de la práctica teatral para la participación democrática. Al desafiar el papel pasivo convencional de los ciudadanos como espectadores, este método fomenta el compromiso activo en la formulación de propuestas políticas que aspiran a provocar un cambio real. En este artículo analizamos el potencial del Teatro Legislativo, centrándonos en una práctica específica desarrollada en Portugal: *Estudantes por Empréstimo*. Nuestro análisis pone de relieve cómo los grupos infrarrepresentados pueden participar eficazmente en estos métodos participativos basados en las artes para tener voz en la toma de decisiones dominante y desentrañar críticamente las ideas preconcebidas de cambio.

**Palabras clave:** *Teatro Legislativo; Innovaciones Democráticas; Métodos Artísticos; Portugal.*

[Índice](#)

**Manuel Gonçalves Barbosa**

## **Education for democracy in times of algocracy**

### **Abstract**

This article challenges the citizens of democracies to confront the growth of algocracy, or algorithm-based governance, both in the public services sector and on social platforms, presenting an analysis of its risks for democracy, without forgetting the opportunities it creates for effectively improving democratic systems. In light of this analysis, the article justifies the need for school education in order to involve digital natives, as stakeholders, in the discussion that could lead to the institutionalization of a citizen's algocracy, that is, an algocracy at the service of democracy and citizens' rights. Finally, it is specified in broad strokes what this implies in terms of training within the framework of a reformulation of education for democracy in citizenship classes, covering above all the older age groups in the compulsory school course.

**Keywords:** *Algocracy; Democracy; Education; Young people; Compulsory schooling.*

### **Resumen**

Este artículo desafía a los ciudadanos de las democracias a enfrentar el crecimiento de la algocracia, o gobernanza basada en algoritmos, tanto en el sector de los servicios públicos como en el sector de las plataformas sociales, presentando un análisis de sus riesgos para la democracia, sin olvidar las oportunidades que crea para la mejora efectiva de los sistemas democráticos. A la luz de este análisis, el artículo justifica la necesidad de la educación escolar para involucrar a los nativos digitales, como partes interesadas, en la discusión que podría conducir a la institucionalización de una algocracia ciudadana, es decir, una algocracia al servicio de la democracia y de los derechos ciudadanos. Por último, se especifica a grandes rasgos lo que esto implica en términos de capacitación en el marco de una reformulación de la educación para la democracia en las clases de ciudadanía, abarcando sobre todo a los grupos de mayor edad de la enseñanza obligatoria.

**Palabras clave:** *Algocracia; Democracia; Educación; Jóvenes; Escolaridad Obligatoria.*

[Índice](#)

**Fátima Carneiro**

## **Educação para a Cidadania Global: contributos para um compromisso com o diálogo social**

### **Abstract**

In this article we consider it appropriate to highlight Global Citizenship Education, insofar as it enables students to acquire the competences required to act as global citizens. We present the partial results of a research project carried out in an international context, which collected data in 2019 as part of a doctoral thesis in Global Education.

From the results of the research, we highlight some aspects that involve interculturality and global citizenship, namely with regard to multicultural education practices, projects aimed at linguistic diversity and the appreciation of different cultures, valuing human dignity and awareness and involvement in global issues, at the Alfa XX European School, in an international context.

**Keywords:** *Global Education; Interculturality; Global Citizenship; Students; Teachers.*

### **Resumen**

En este artículo, consideramos oportuno destacar la Educación para la Ciudadanía Global, ya que permite a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para actuar como ciudadanos globales. Presentamos los resultados parciales de un estudio realizado en un contexto internacional, cuyos datos se recopilieron en 2019 como parte de una tesis doctoral en Educación Global.

A partir de los resultados de la investigación, destacamos algunos aspectos relacionados con la interculturalidad y la ciudadanía global, en particular en lo que respecta a las prácticas educativas multiculturales, los proyectos centrados en la diversidad lingüística y la valoración de las diferentes culturas, la valoración de la dignidad humana, y la concienciación y la participación en cuestiones globales en la Escuela Europea Alfa XX, en un contexto internacional.

**Palabras clave:** *Educación Global; Interculturalidad; Ciudadanía Global; Estudiantes; Profesorado.*

[Índice](#)

## Editorial

### Caderno Temático

Desirée Seixas - *Podem as crianças contribuir para a qualidade da governação local?*

Mariana Rosa, Roberto Falanga & João Amorim - *Legislative Theatre in Practice: Insights from Estudantes por Empréstimo*

Manuel Gonçalves Barbosa - *Educação para a democracia em tempos de algocracia*

### Outros Artigos

Fátima Carneiro - *Educação para a cidadania global: contributos para um compromisso com o diálogo social*

### Práticas

Maria João Antunes, Isabel Timóteo, Hugo Monteiro, Cátia Rocha & Teresa Martins - *Associações populares e Democracia Participativa: Raízes e horizontes de um projeto em curso*

Alcides Barbosa - *Assembleias Cidadãs em Portugal: 2015-25*

Carlota Quintão, Joana Costa, Marta da Costa & Sara Borges - *À oliveira democrática, o vento leva a flor*

### Debate

Luísa Teotónio Pereira - *Sahara Ocidental: 50 anos de invisibilização, e agora?*

### Entrevista

*Diálogo com Lucília Salgado*

### Recensão Crítica

Andreia Reis & Sara Monteiro - *Referencial de Direitos Humanos: reflexões e perspetivas à luz da Democracia*

Amanda Franco & Mário Montez - *Foram para fora, construíram cá dentro. Recensão crítica do livro Exílios no Feminino: sete percursos de luta e de esperança*

Albertina Raposo & Filomena Ferreira - *Calming upset people with EAR*

### Publicações Recentes

*Práticas promissoras em contexto: transferibilidades de esperança com jovens e profissionais da educação* Policy and Practice: A Development Education Review - "Development Education and Democracy"

*Construtores de sustentabilidade*

*Gingar na Cidade. Bicicleta, participação e transformação do terio*

*Programa LED on Values*

*Living Rivers – Trabalhando a Sustentabilidade Ambiental de Forma Lúdica*

*Olhar o Mundo: Uma viagem pela Cidadania Global*

### Resumos de Teses

*A importância da educação para o desenvolvimento e cidadania global no 1.º ciclo do ensino básico.* Sandra Canudo, Instituto Politécnico de Beja

*Decrescimento, Democracia e Novos Territórios* - Guilherme Serodio, ISCTE

### Resumos dos Artigos

Uma iniciativa



Apoio

