

## Reinventando Freire no século XXI: educação para a cidadania, protagonismo infanto-juvenil e Orçamento Participativo nas escolas

*Reinventing Freire in the 21<sup>st</sup> century: citizenship education, student voice and school participatory budgeting<sup>1</sup>*

*Reinventando a Freire en el siglo XXI: educación para la ciudadanía, protagonismo infanto-juvenil y presupuesto participativo en las escuelas*

Tara Bartlett

Arizona State University  
tbartlet@asu.edu

<https://orcid.org/0000-0001-8954-0289>

Daniel Schugurensky

Arizona State University  
dschugur@asu.edu

<https://orcid.org/0000-0002-7271-944X>

### RESUMO

Neste ano, celebramos três centenários que inspiraram muitos educadores progressistas em todo o mundo. Em primeiro lugar, 2021 marca o 100<sup>o</sup> aniversário da criação de Summerhill, uma das primeiras experiências (senão a primeira) sobre democracia escolar no mundo. Em segundo lugar, neste ano, comemoramos o 100<sup>o</sup> aniversário de Edgar Morin, um sociólogo e filósofo francês que dedicou sua vida em busca da justiça social e fez contribuições significativas para o papel da educação na promoção da democracia, da igualdade, da transformação social e da sustentabilidade (ver, por exemplo, MORIN, 2002). Em terceiro lugar, este ano marca o centenário do nascimento de Paulo Freire (1921-1997), um dos pensadores educacionais mais influentes da segunda metade do século XX. Considerando o tema desta edição especial da Revista Educação e Cultura Contemporânea, iremos nos concentrar nas conexões entre algumas das ideias de Paulo Freire (particularmente aquelas relacionadas à educação para a cidadania e a democracia escolar) e um processo conhecido como Orçamento Participativo nas escolas.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Educação cidadã. Orçamento Participativo. Democracia escolar. Protagonismo juvenil

---

<sup>1</sup> Uma versão modificada deste texto foi publicada em inglês na Revista Current Issues in Comparative Education (CICE), Fall 2021.

## ABSTRACT

*This year we remember three centennials that inspire many progressive educators around the world. First, 2021 marks the 100<sup>th</sup> anniversary of the creation of Summerhill, one of the first experiments (if not the first) on school democracy in the world. Second, this year we celebrate the 100<sup>th</sup> birthday of Edgar Morin, a French sociologist and philosopher who dedicated his life to the pursuit of social justice and made insightful contributions to the role of education to promote democracy, equality, social transformation, and sustainability (see, for instance, Morin 2002). Third, this year marks the 100<sup>th</sup> anniversary of the birth of Paulo Freire (1921-1997), one of the most influential educational thinkers of the second half of the 20<sup>th</sup> century. Considering the theme of this special edition of the Revista Educação e Cultura Contemporânea, in this paper we will focus on the connections between some of Paulo Freire's ideas (particularly those related to citizenship education and school democracy) and a process known as School Participatory Budgeting.*

**Keywords:** Paulo Freire. Citizenship education. Participatory Budgeting. School democracy. Student voice.

## RESUMEN

*Este año, celebramos tres centenarios que han inspirado a muchos educadores progresistas en todo el mundo. En primer lugar, 2021 marca el 100° aniversario de la creación de Summerhill, una de las primeras (si no la primera) experiencia en democracia escolar en el mundo. En segundo lugar, este año celebramos el 100° aniversario de Edgar Morin, un sociólogo y filósofo francés que ha dedicado su vida a la búsqueda de la justicia social y ha hecho contribuciones perspicaces al papel de la educación en la promoción de la democracia, de la igualdad, de la transformación social y de la sostenibilidad (ver, por ejemplo, MORIN, 2002). En tercer lugar, este año se cumple el centenario del nacimiento de Paulo Freire (1921-1997), uno de los pensadores educativos más influyentes de la segunda mitad del siglo XX. Considerando el tema de esta edición especial de la Revista Educação e Cultura Contemporânea, en este artículo nos concentraremos en las conexiones entre algunas de las ideas de Paulo Freire (particularmente en aquellas relacionadas con la educación para la ciudadanía y la democracia escolar) y un proceso conocido como Presupuesto Participativo en las escuelas.*

**Palabras clave:** Paulo Freire. Educación ciudadana. Presupuesto Participativo. Democracia escolar. Voz del alumno.

## Introdução

“Eu não quero ser seguido; quero ser reinventado”, disse Paulo Freire em várias ocasiões. É com esse espírito que abordamos este artigo. Inspirados nas ideias de Freire e, principalmente, em sua prática como educador no Brasil (tanto antes do exílio como após seu retorno), neste texto, discutimos o recente desenvolvimento e a expansão de um processo conhecido como Orçamento Participativo (OP) nas escolas.

Esse modelo emana do projeto de Freire de Escola Cidadã, que constitui uma experiência interessante em toda a escola ou distrito do sul global que pode ser adaptada a

muitos contextos. Desde suas modestas origens no Brasil, o OP nas escolas agora foi adotado em outras cidades e outros estados dos Estados Unidos da América – EUA (por exemplo, Chicago, Nova Iorque) e em muitos outros países ao redor do mundo, da Argentina e do México à Colômbia, Espanha, Rússia, França, Itália, Zâmbia, Coreia do Sul e Portugal, entre outros.

Argumentamos que o OP nas escolas se alinha bem com as ideias de Freire sobre diálogo, participação, colaboração, criatividade, protagonismo infanto-juvenil, democracia escolar e mudança. Neste artigo, enfocamos a experiência do OP nas escolas no Arizona, não apenas porque foi nesse estado onde o primeiro processo do OP nas escolas nos EUA foi desenhado e implementado, mas também porque tem sido um lugar de experimentação e de inovação contínuas.

## **No início era SESI: De uma “cultura do silêncio” ao diálogo e à autogovernança**

Em 1947, após um breve exercício como advogado e vários anos como professor do Ensino Médio, Paulo Freire, com 26 anos, iniciou um período de 10 anos como diretor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) no Estado de Pernambuco, uma das regiões mais pobres do Brasil. O SESI foi criado em 1946 como uma organização sem fins lucrativos para promover o bem-estar social e o desenvolvimento cultural dos trabalhadores da indústria, de suas famílias e suas comunidades. Esses anos de formação no SESI foram cruciais para o desenvolvimento das ideias educacionais de Freire que seriam articuladas duas décadas depois em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1996). A maior parte das reflexões de Freire sobre o conhecimento, o desenvolvimento humano, as dinâmicas de opressão e libertação e o papel da educação nas dinâmicas que aparecem nesse livro se originaram de suas experiências no Nordeste brasileiro. Freire (2016) descreve, em *Cartas a Cristina*, sua década no SESI como a prática político-pedagógica mais importante de sua vida. Essa experiência provocou uma mudança brusca na trajetória profissional de Freire, a ponto de, se ele não tivesse sido convidado para trabalhar no SESI, provavelmente acabaria trabalhando como professor de idiomas no Ensino Médio ou como professor universitário tradicional.

O SESI foi um momento fundamental na vida do jovem Freire por diversos motivos, dos quais três são particularmente relevantes. Em primeiro lugar, as interações cotidianas com trabalhadores e camponeses permitiram a Freire tornar-se mais

consciente de suas realidades e perspectivas e compreender o impacto do colonialismo, da exploração, do analfabetismo e da educação bancária, o qual ele chamou de “cultura do silêncio”. Em segundo lugar, o SESI deu a Freire a oportunidade de explorar as possibilidades de superação dessa cultura do silêncio por meio de uma abordagem pedagógica que promoveu a reflexão crítica sobre a realidade, valorizou o conhecimento local e fomentou o diálogo. De fato, no SESI, Freire aprendeu que o diálogo não era apenas um elemento do processo educativo, mas também o momento em que as pessoas se encontravam para descobrir a realidade e transformá-la juntas. Em terceiro lugar, como diretor do SESI, Freire estabeleceu um estilo de administração aberto e horizontal e implementou um sistema que chamou de “parlamentarização”, que consistia em uma combinação de grupos de estudo e grupos de ação. Por meio dessas iniciativas, ele queria demonstrar que o diálogo, a democracia e a autogovernança poderiam ser implementados nas instituições e, portanto, envolveriam as crianças e suas famílias em discussões sobre questões educacionais e sociais, geralmente realizadas em círculos de aprendizagem e clubes de trabalhadores.

Na verdade, o sistema de gestão democrático, aberto e flexível que Freire implantou no SESI dependia fortemente da relação escola-família. Nas instituições de ensino administradas pelo SESI, Freire convidou alunos e pais a participarem de fóruns sobre educação e sociedade, para discutir temas que afetavam a aprendizagem, como trabalho infantil, desnutrição e autoritarismo. Ele acreditava que esses e outros problemas sociais e educacionais só poderiam ser resolvidos com a participação dos pais e da comunidade. Além disso, ele esperava que esses fóruns incentivassem os pais a se envolverem mais no desenvolvimento de políticas escolares, a participarem de órgãos de tomada de decisão nas escolas e, eventualmente, a transferirem essas capacidades para outras esferas cívicas e políticas (FLECHA, 2004; GADOTTI, 1994, 1996; GADOTTI; TORRES, 2009; GERHARDT, 1989; ROMÃO, 2001; ROSAS, 2001; SCHUGURENSKY, 2014). Na época, a direção do SESI não se interessou por essas reformas, e Freire foi convidado a renunciar.

## Freire e o potencial transformador das escolas

Várias décadas depois, após uma campanha de alfabetização bem-sucedida e 15 anos de exílio, Freire teria mais uma oportunidade de tentar democratizar as instituições de ensino hierárquico no Brasil como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, a

maior área urbana metropolitana do Brasil e uma das maiores do mundo. Uma das iniciativas dessa gestão, a Escola Cidadã, constituiu uma importante tentativa de transformação da educação (SAUL, 1998; SAUL, 2012; SAUL; SILVA, 2012; O'CADIZ; LINDQUIST WONG; TORRES, 2018). Esse projeto pode estar relacionado a duas ideias que faziam parte do arcabouço conceitual de Freire.

Em primeiro lugar, ao contrário de seus defensores contemporâneos da desescolarização, como Ivan Illich, Everett Reimer, John Holt e Paul Goodman, Freire não apenas acreditava que a escola era um dos poucos caminhos ainda disponíveis para a mobilidade social ascendente em sociedades desiguais, mas também que podiam contribuir para a transformação social, tornando-se instituições mais democráticas, equipando os alunos com pensamento crítico e habilidades de cidadania, igualando oportunidades e fazendo parceria com a comunidade para resolver os problemas locais. Em segundo lugar, a sua proposta de mudar a cultura escolar estava enraizada no seu conceito de “inédito viável”, “viabilidade não testada” ou “soluções factíveis”. Freire argumentou que as culturas autoritárias tradicionais podem mudar com o tempo, mas isso exige esforços consistentes e a continuidade de processos alternativos mais participativos e democráticos. A construção coletiva de tal “democracia liminar” requer uma mudança de paradigma, de modo a deixar para trás a educação bancária, o paternalismo, o elitismo e a tomada de decisão descendente (*top-down*), e alimentar o surgimento de um novo *ethos* e de práticas inovadoras guiadas por uma visão compartilhada.

As ideias de Freire sobre democratização institucional, participação, diálogo e aprendizagem cooperativa também foram influenciadas pelo movimento escolar progressista e, particularmente, pelos escritos do filósofo educacional John Dewey, que foram popularizados no Brasil por Anísio Teixeira, um líder intelectual que havia feito cursos com Dewey no *Teachers' College* da Universidade de Colúmbia no final dos anos de 1920 e tornou-se Secretário de Educação do Rio de Janeiro no início dos anos de 1930. Inspirado por essas ideias e por suas experiências no SESI e em diversas campanhas de alfabetização em diferentes partes do mundo, Freire argumentou que a educação para a democracia não pode ser separada da prática da democracia e que esta pode ser aprendida de forma mais eficaz por meio da participação direta e ativa nas comunidades das quais se faz parte. Aos que o criticaram com o argumento de que a maioria das pessoas não tinha a responsabilidade necessária para tomar decisões, ele respondeu – ecoando a máxima de Dewey de que a cura para os problemas da democracia é mais democracia –

que a melhor maneira de aprender responsabilidade social e política é experimentando tal responsabilidade. Esse foi um importante pilar da Escola Cidadã, que foi concebida como um antídoto ao modelo autoritário de governança escolar e de abordagens tradicionais de educação para a cidadania.

## Entraves da educação para a cidadania

Os modelos tradicionais de educação para a cidadania têm dois problemas comuns. O primeiro é a ênfase na memorização mecânica de conteúdo histórico, geográfico e institucional conectado a um teste. Reconhecemos que muitos desses fatos são importantes e certamente merecem um lugar no currículo. No entanto, o excesso de confiança na memorização de fatos é problemático não apenas porque os alunos esqueceriam grande parte dessas informações após o exame (quanto mais irrelevantes e distantes as informações para a vida dos alunos, maior a probabilidade de serem esquecidas), mas também porque não presta atenção suficiente ao desenvolvimento de competências, disposições e mentalidades democráticas. Além disso, a atenção explícita sobre o conhecimento histórico hegemônico muitas vezes deixa de fora várias perspectivas de eventos históricos e contranarrativas de povos marginalizados, o que pode perpetuar uma "história de glória" nacionalista em vez de reconhecer e explorar os impactos da "história sangrenta", incluindo as histórias e as experiências ainda presentes que afetam os alunos hoje (ALLEN, 2014; GIBSON, 2019; LEVINSON, 2012; SHAVER, 2017; VASQUEZ; ALTSHULER, 2017; WESTHEIMER, 2015).

O segundo problema reside na estrutura de oportunidades para o engajamento cívico dos jovens. Em muitas instituições educacionais não formais e formais, há uma super-representação dos "suspeitos de costume", ou melhor, alunos com oportunidades de liderança porque possuem mais meios e capacidade de participar e, portanto, continuar a se envolver e a colher os benefícios da participação democrática. Essa lacuna de oportunidade de engajamento cívico aumentou ao longo do tempo e desempenha um papel fundamental no reforço do "efeito Matthew" (vantagem acumulada) na participação cívica e na representação política (KLEIN, 2021; LEVINSON, 2007; MIRRA *et al.*, 2013; PAPE; LIM, 2019; POPE, 2015; SNELLMAN; SILVA; PUTNAM, 2015; SWARTZ *et al.*, 2009). Como Sherry Arnstein (1969) coloca:

A ideia da participação cidadã é um pouco como comer espinafre: ninguém é contra, em princípio, porque é bom para você. A



participação dos governados em seu governo é, em teoria, a pedra angular da democracia – uma ideia reverenciada que é vigorosamente aplaudida por quase todos. Entretanto, os aplausos se reduzem a palmas educadas quando esse princípio é defendido pelos negros, mexicanos-americanos, porto-riquenhos, índios, esquimós e brancos que não têm nada. E quando os despossuídos definem participação como redistribuição de poder, o consenso americano sobre o princípio fundamental explode em muitos tons de oposição racial, étnica, ideológica e política. (ARNSTEIN, 1969, p. 216, tradução nossa).

Em muitos países, escolas de baixa renda e populações estudantis minorizadas têm tido acesso desigual a oportunidades de aprendizagem cívica há muito tempo. A lacuna de oportunidades de educação para a cidadania é, portanto, parte integrante de uma dívida com os jovens e as famílias historicamente marginalizados (BAUMAN; BRENNAN, 2017; HART; ATKINS, 2002; KAHNE, 2009; LADSON-BILLINGS, 2007; LEVINE; KAWASHIMA-GINSBERG, 2017; LEVINSON, 2009; LO, 2019; SHERROD; FLANAGAN; YOUNISS, 2002; WILKENFELD, 2009). Essas rupturas são mais amplas ao longo das linhas de raça, de classe e de habilidade, uma vez que alunos ricos, brancos e fisicamente aptos recebem, muitas vezes, aulas de caráter mais cívico, oportunidades de aprendizagem em serviço, simulações democráticas, exposição e discussão de eventos atuais e ambientes de sala de aula abertos ao trabalho em equipe e conversas deliberativas (CIRCLE, 2013; KAHNE; MIDDGAUGH, 2008; KAWASHIMA-GINSBERG, 2013; LEVINSON, 2012; TERZI, 2007). Já alunos em comunidades mais pobres, alunos não brancos e alunos com deficiência têm menos oportunidades de desenvolver conhecimento, atitudes, habilidades e práticas necessárias para a plena participação na vida democrática (LEVINE, 2009; LEVINSON, 2007; POPE, 2015). Essa situação tem implicações duradouras, pois a participação desigual nas escolas pode se estender até a vida adulta com participação política e poder desiguais (KAHNE, 2009; LEVINSON, 2009, 2010; WESTHEIMER, 2015). Nesse sentido, vários estudos têm mostrado correlações entre *status* socioeconômico, capacidade e raça, por um lado, e exposição à educação cívica e níveis de participação política de adultos, por outro (CIRCLE, 2012, 2013; FLANAGAN; JAMIESON *et al.*, 2011; LEVINE, 2010; HART; MATSUBA; ATKINS, 2014; LEVINE; KAWASHIMA-GINSBERG, 2015; LEVINSON, 2010; REBELL, 2017). O acesso desigual a oportunidades de aprendizagem para a cidadania corrói a igualdade de representação democrática e questiona a noção de governo “do e pelo povo”. Quando os jovens deixam a escola, as oportunidades que eles tiveram para

desenvolver conhecimentos, atitudes, habilidades e práticas de cidadania influenciam amplamente sua propensão para o engajamento cívico e eleitoral na idade adulta.

## Educação para a cidadania, o engajamento cívico e a democracia escolar

Inspirado nas ideias e no trabalho de Freire, uma maneira de lidar com os problemas da educação para a cidadania é desenvolver um ecossistema que conecte a educação para a cidadania, o engajamento cívico e a democracia escolar. Esse ecossistema criaria uma variedade de oportunidades de aprendizagem democrática que proporcionaria aos alunos um envolvimento autêntico na ação cívica e estabeleceria as bases para uma prontidão participativa por meio da aprendizagem baseada em projetos, educação para a cidadania, por meio da experiência, e da participação ativa na autogovernança (ALLEN, 2014; GILL *et al.*, 2018; LEVINSON, 2012; YOUNISS, 2011). Escolas que oferecem aos alunos oportunidades de se envolverem em processos de deliberação e tomada de decisão nutrem uma cultura de engajamento democrático (GUTMANN; THOMPSON, 2009; HANSEN; LARSON; DWORKIN, 2003; ITO *et al.*, 2010). Quando os jovens estão envolvidos em processos democráticos, seja na escola ou em outros espaços, eles são mais propensos a aumentar os seus interesses cívicos e políticos, seus conhecimentos, suas habilidades e sua aprendizagem socioemocional (ALBORNOZ-MANYOMA; GARCÍA-LEIVA; PALACIOS-GÁLVEZ, 2020; AUGSBERGER *et al.*, 2017; CAMMAROTA; FINE, 2008; HESS; TORNEY, 1967; LEVINE, 2007; WESTHEIMER, 2015). Além disso, os alunos que se envolvem em atividades curriculares e extracurriculares de educação para a cidadania tendem a participar mais como adultos, considerando medidas como dever cívico, envolvimento com a comunidade, atenção política e eficácia política (HAHN, 1998; HESS; MCAVOY, 2015; JAMIESON *et al.*, 2011; LERNER, R. M., 2004; LEVINE, 2007, 2013; LEVINSON, 2012; NIEMI; JUNN, 1998). Augsberger *et al.* (2017) também descobriram que, quando oferecidas oportunidades para moldar o conhecimento cívico e as habilidades de participação nas escolas, a probabilidade de um jovem de votar aumenta quando adulto.

O desenvolvimento de um ecossistema de educação para a cidadania, o engajamento cívico e a democracia escolar faz sentido porque as escolas têm muitas iniciativas, programas e cursos em cada área, mas geralmente funcionam como silos, com poucas conexões entre eles. Esse ecossistema deve promover a agência estudantil, mas, ao



mesmo tempo, deve reconhecer a importância dos aliados adultos que apoiam o empoderamento dos jovens e permitem a tomada de decisão autônoma como parte de uma relação de compartilhamento de poder (FINLAY; WRAY-LAKE; FLANAGAN, 2010; MITRA, 2005). Embora muitas escolas em todo o mundo tenham experimentado essas ideias desde o início do século XX, ocasionalmente essas iniciativas foram implementadas em uma escala maior, como em todas as escolas de uma cidade. Esse foi o caso da Escola Cidadã que Freire e seus colaboradores implantaram quando ele era Secretário de Educação de São Paulo no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 e, posteriormente, adaptado para outras cidades brasileiras (notadamente Porto Alegre) e que inspirou professores e reformadores educacionais em todo o mundo. Apesar de o projeto Escola Cidadã ter muitas dimensões, neste artigo, concentramo-nos em uma dimensão (democracia escolar) e em um processo específico que está ganhando força em muitos países: o OP nas escolas.

## Escola Cidadã

A Escola Cidadã é um exemplo mundialmente conhecido de reforma educacional que visa a abraçar políticas e práticas contra-hegemônicas para criar espaços sociais transformacionais de aprendizagem de processos democráticos e de educação para a cidadania (AZEVEDO; SCHUGURENSKY, 2005; FISCHMAN; GANDIN, 2009; GANDIN; APPLE, 2004). A Escola Cidadã teve início em 1989 e seu crescimento foi impulsionado em conjunto ao Partido dos Trabalhadores (PT) do Brasil, formado por trabalhadores da indústria e camponeses como um movimento de Administração Popular (FISCHMAN; GANDIN, 2016). A Escola Cidadã foi norteadas por muitas das ideias de Freire, em particular o desenho da estrutura organizacional que pode representar uma transformação do *status quo* da escolaridade e pode catalisar “[...] uma nova arquitetura do conhecimento” (TORRES, 2017, p. 15, tradução nossa). Em sua essência, essas escolas funcionam como um centro de aprendizagem para a cidadania, em que direitos e responsabilidades são promovidos e o discurso dentro de uma comunidade diversificada é valorizado.

A Escola Cidadã está alicerçada na prática da democratização e opera esse conceito de três formas: a) acessibilidade e construtos pedagógicos; b) currículo e participação; e c) governança e relações de tomada de decisão entre todos os atores relacionados à escola. As Escolas Cidadãs foram colocadas estrategicamente nas áreas mais desfavorecidas do

Brasil, e estruturas de apoio, como ciclos *versus* séries e Laboratório de Aprendizagem para alunos com necessidades especiais, foram implementadas para garantir o sucesso individual dos alunos. Com base na crítica de Freire ao modelo bancário de educação, um princípio abrangente da Escola Cidadã é a reconstrução do currículo. A Escola Cidadã incorpora e contextualiza o currículo dentro da própria comunidade, substituindo o currículo historicamente encoberto por experiências e perspectivas da comunidade que há muito foram excluídas e oprimidas. Por sua vez, a aprendizagem molda o próprio manifesto cultural e comunitário de um aluno, em que os estudantes aprendem por meio das histórias de sua família, da cultura e da comunidade. A Escola Cidadã valoriza a cooperação e a solidariedade nas relações entre alunos, famílias, educadores e administradores. Nesse contexto, todos os membros da comunidade escolar desempenham um papel na gestão da escola e na reorganização e na construção do conhecimento. Os membros da comunidade escolar reúnem-se regularmente para elaborar e deliberar sobre os princípios administrativos, a alocação de recursos, os focos do projeto e o mapeamento curricular (FISCHMAN; GANDIN, 2016).

Embora modelos semelhantes de espaços de aprendizagem transformacional como a Escola Cidadã existam em outras redes de ensino, poucos se concentraram ao mesmo tempo em democratizar o acesso ao conhecimento e a tomada de decisão administrativa dentro das escolas. O caso de Porto Alegre é particularmente relevante porque a experiência durou três administrações municipais contínuas (de 1989 a 2000) e combinou elementos-chave do modelo pedagógico da Escola Cidadã proposto por Freire com um instrumento de engajamento cívico e democratização municipal, que é o orçamento participativo, dando início ao movimento internacional de OP nas escolas, que está florescendo no século XXI.

## Orçamento Participativo nas Escolas

O OP nas escolas é uma ferramenta para a aprendizagem da cidadania, o engajamento cívico e a democracia escolar. Em um processo típico de OP nas escolas, os alunos e a comunidade escolar facilitam, implementam e envolvem-se de forma participativa para decidir como gastar uma parte do orçamento da escola. O OP nas escolas origina-se do OP municipal, um processo democrático de deliberação e tomadas de decisão sobre as alocações orçamentárias que teve início em Porto Alegre, Brasil, em 1989, e, agora, está implementado em mais de 11.000 cidades ao redor do mundo. Alguns países

como República Dominicana, Peru, Panamá, Polônia, Coréia do Sul, Angola, Quênia, Portugal, Ucrânia, Indonésia, Colômbia, Equador e Escócia possuem leis que exigem alguma forma de OP nas alocações orçamentárias municipais.

Pesquisas sobre esse processo revelaram que o OP tem impactos positivos em uma variedade de áreas, incluindo a participação cívica (de associações de bairro à participação eleitoral), transparência governamental, responsabilidade e eficácia, bem-estar da comunidade, igualdade de gênero e redistribuição de recursos dentro das cidades. Além disso, o OP também é conhecido como uma escola informal de cidadania, porque os participantes aumentam seus níveis de eficácia política e de capacidade cívica (CABANNES, 2004, 2006; CURTIS, 2020; LERNER; SCHUGURENSKY, 2007; LERNER; SECONDO, 2012; SCHUGURENSKY, 2006; TOUCHTON; WAMPLER, 2013).

No Brasil, o OP nas escolas tem sido utilizado paralelamente à Escola Cidadã no final do século XX e no início do século XXI, mas esses processos não têm sido contínuos devido às mudanças na liderança dos municípios e das redes de ensino. Ao mesmo tempo, em algumas cidades ao redor do mundo, os alunos têm se envolvido em processos de OP em toda a cidade, como participantes, mas não lideraram eles mesmos esses processos, a não ser que eles estejam envolvidos em um OP específico liderado por jovens, o que tem acontecido em algumas cidades. De fato, embora não seja totalmente conduzido em um ambiente escolar institucionalizado, o OP da Juventude existe como uma oportunidade de engajamento participativo para jovens em parceria com municípios e organizações sem fins lucrativos. Um dos primeiros processos documentados de OP da Juventude ocorreu em 2004 em Rosário, Argentina, com 80.000 dólares alocados do orçamento da cidade (LERNER, J., 2006). Em 2014, Cluj, na Romênia, implementou um processo de OP da Juventude com o objetivo de financiar 250 projetos propostos e liderados por jovens (BRENNAN, 2016). A cidade portuguesa de Cascais destinou 150.000 euros a um projeto de OP da Juventude em 2017, por meio da Prefeitura Municipal e da Câmara Municipal em parceria com 14 escolas locais para envolver os jovens “[...] na esfera das decisões políticas que lhes dizem respeito” (RESENDE, 2018, n.p., tradução nossa). Em 2018, a parceria de planejamento comunitário do distrito de *Newry, Mourne and Down* na Irlanda expandiu seu processo de OP para incluir os jovens locais na apresentação de ideias e na votação de projetos finais (COMMUNITIES LEADING CHANGE, 2018). Nos últimos três anos, a Polônia viu várias iniciativas de OP da Juventude se desdobrarem em cidades que vão de Mragowo a Szczecin (YOUTHBPB, 2020). O Reino Unido também administrou processos de OP da

Juventude em várias cidades na última década, incluindo *Brighton e Aberdeen* (DUARTE, 2017) e *North Ayrshire e Glasgow* na Escócia (YOUTHBPB, 2020).

Nos EUA, a cidade de Boston iniciou um processo de OP da Juventude em 2014, alocando um milhão de dólares do orçamento da cidade para jovens de 12 a 25 anos de idade votarem em 14 projetos diferentes (BOSTON, 2017). Pesquisas sobre esse processo relataram um aumento na confiança para implementar mudanças na comunidade e maior probabilidade de entrar em contato com funcionários públicos, votar, ser voluntário na comunidade e trabalhar com outras pessoas para resolver os problemas da comunidade (AUGSBERGER *et al.*, 2017; GRILLOS, 2014; LEVINE, 2014). A cidade de Seattle alocou 700.000 dólares de seu orçamento de 2016 para um processo de OP da Juventude denominado *Youth Voice, Youth Choice* [Voz Juvenil, Escolha Juvenil] (HABTE; APONE, 2016). Durante o outono de 2018, em Bloomington, Indiana, o Conselho Comum aprovou a alocação de 15 mil dólares do orçamento municipal para um processo de OP da Juventude de 2019 (BLOOMINGTON, 2020). Em 2020, Vermont Afterschool, uma organização sem fins lucrativos em todo o estado, forneceu a cada conselho comunitário de jovens cinco mil dólares para financiar projetos liderados por jovens por meio de um processo de OP da Juventude (KATRICK, 2021).

O OP da Juventude e o OP nas escolas compartilham algumas características comuns, incluindo a mudança de um modelo de tomada de decisão centrado no adulto para um que transfere o poder para os jovens, e um processo no qual os jovens trabalham com os adultos na identificação e na solução de problemas por meio de processos democráticos de deliberação e de tomadas de decisão. A principal diferença é que o OP nas escolas ocorre dentro de escolas K-12<sup>2</sup> e dá atenção especial às suas dimensões pedagógicas, enquanto o OP da Juventude ocorre em outros ambientes comunitários, inclui jovens mais velhos e não necessariamente se concentra no lado educacional da democracia participativa.

O processo de OP na escola, assim como o OP municipal e o OP da Juventude, é normalmente organizado em cinco etapas: 1) os alunos propõem ideias para melhorar a comunidade escolar; 2) os alunos transformam essas ideias em propostas viáveis; 3) os alunos fazem campanhas e apresentam propostas aos colegas; 4) os alunos votam nas melhores propostas; e 5) os projetos vencedores são financiados. No início do processo de OP na escola, um “comitê diretivo” de alunos é recrutado para serem os guias,

---

<sup>2</sup> Nota de tradução: No Brasil, nível correspondente ao Ensino Médio.

encarregados de desenvolver a estrutura, comunicar o trabalho ao resto da comunidade escolar e servir como líderes em todo o processo. Em muitos casos, na conclusão do processo de OP na escola, todas as partes interessadas da comunidade escolar realizam uma avaliação e fazem recomendações para melhorias para o próximo ciclo. Todas as etapas do processo de OP na escola são conduzidas pelos próprios alunos, com o apoio de seus professores e, às vezes, de organizações comunitárias. Um processo de OP na escola completo leva vários meses, mas processos mais curtos já foram implementados.

O OP na escola é um modelo único de educação para a cidadania e uma ferramenta eficaz de aprendizagem para os processos democráticos devido à sua autenticidade e inclusão. O processo de OP na escola não é uma simulação ou um exercício simbólico sem resultados realistas e tangíveis. Em vez disso, os alunos participam de um ciclo eleitoral centrado em ideias conduzidas pelos estudantes que resultam em recursos reais sendo gastos nas ideias de projetos vencedores. O processo de OP na escola também é inclusivo, pois todos os atores da comunidade escolar envolvem-se nas tomadas de decisão e engajam-se tanto na democracia deliberativa quanto nas fases eleitorais do processo. Além disso, muitos processos de OP na escola garantem conscientemente que os alunos tradicionalmente sub-representados sejam incluídos no comitê de orientação estudantil, baseando-se em uma amostra representativa da população escolar para estar no comitê de orientação como um “minipúblico”. Os objetivos do OP na escola incluem aumentar o conhecimento cívico, as habilidades, as atitudes, os valores e as disposições dos participantes, colocando no centro o protagonismo do participante no intuito de aumentar o ativismo, a eficácia, o empoderamento e a confiança. O OP na escola visa a capacitar os participantes a liderar as soluções de problemas da comunidade e adquirir habilidades e atitudes necessárias para um engajamento cívico ativo por toda a vida (BRENNAN, 2016; COHEN *et al.*, 2015; SCHUGURENSKY, 2002).

## **OP nas escolas: um crescente movimento internacional**

Nas últimas duas décadas, muitas escolas têm adotado o OP. Nesta breve seção, fornecemos uma visão geral com alguns exemplos de diferentes países. No Canadá, em 2005, a *Ridgeville Elementary School* em West Vancouver, Canadá, implementou o OP em colaboração com as alocações orçamentárias do Conselho Consultivo de Pais (PARTICIPATORY BUDGETING PROJECT, 2014). Em 2015, um modelo de OP colaborativo

entre três escolas de ensino primário [*elementary schools*]<sup>3</sup> e um centro comunitário em Chelsea, um pequeno distrito de Quebec, Canadá, teve sucesso na implementação de OP como uma parceria entre escola e comunidades maiores. Os alunos falantes de inglês e francês, envolvidos nesse processo de OP na escola, foram capazes de superar as barreiras linguísticas para se comunicar em inglês e francês quase o tempo todo por meio do apoio do professor e da utilização de meios criativos – uma implicação importante para a divisão histórica entre as populações anglófonas e francófonas nessa região e em muitas outras em todo o mundo (SCHUGURENSKY, 2017).

Na Europa, o caso da França é particularmente interessante porque o OP começou no nível escolar na região de Poitou-Charentes e, depois, foi adotado em Paris em nível municipal, e, então, expandido para as escolas parisienses (KOVALENKO *et al.*, 2020). Desde 2005, mais de 90 escolas correspondentes ao Ensino Médio na região francesa de Poitou-Charentes implementaram o OP utilizando uma alocação de 10% do orçamento das escolas, com os alunos orientando o processo e a tomada de decisões, enquanto os pais, professores e funcionários da escola formaram uma estrutura de suporte (PARTICIPATORY BUDGETING PROJECT, 2014; RÖCKE, 2014). Em 2014, a cidade de Paris adotou um processo de OP para os parisienses decidirem como gastar 5% do orçamento municipal; e, em 2016, a França expandiu seu processo de OP municipal já existente no sistema escolar para incluir 91% do Ensino Fundamental parisiense (KOVALENKO *et al.*, 2020). A Espanha utilizou um processo de OP na escola denominado “Agora Infantil” em seis escolas das províncias da Andaluzia, desde 2014. Os resultados de um estudo com alunos envolvidos no “Agora Infantil” revelaram um melhor empoderamento psicológico entre os alunos participantes, bem como um aumento nas habilidades de tomada de decisão e deliberação (ALBORNOZ-MANYOMA; GARCÍA-LEIVA; PALACIOS-GÁLVEZ, 2020). Além disso, Portugal lançou o OP em todas as escolas do país em 2017, alocando um euro por aluno com um mínimo de 500 euros por escola para financiar os projetos vencedores (DIAS, 2018). Na Itália, o OP na escola foi implementado em Milão por meio de um projeto denominado “*Decide 4 your School*” (STORTONE, 2017) e em várias outras cidades e comunidades, incluindo Roma, Ancona, Pordenone e Trebisacce. A Polônia lançou o OP na escola em Varsóvia em 2017 e, desde então, expandiu-se para três outras cidades, envolvendo mais de 50 escolas (KOVALENKO *et al.*, 2020). Também em 2017, a Eslováquia implementou um processo piloto de OP em uma escola de Ensino Médio após processos

---

<sup>3</sup> Nota de tradução: *Elementary School* corresponde, no Brasil, ao Ensino Fundamental.

municipais de OP intermitentes em todo o país (GAŽŪROVÁ *et al.*, 2018). Em 2019, a Lituânia conduziu o OP em duas escolas do distrito de Vilnius com uma avaliação pós-processo, revelando aumentos na compreensão dos alunos sobre orçamentos e desejo de se envolverem na comunidade escolar (DUNCIKAITE, 2019). A Ucrânia estabeleceu, a partir de 2019, com seus robustos processos de OP municipal e comunitário, o OP na escola em 122 unidades em duas regiões da comunidade (KOVALENKO *et al.*, 2020). No Reino Unido, o OP na escola foi implementado em unidades de Ensino Fundamental, bem como em escolas de Ensino Médio; e na Escócia, o Manifesto do Parlamento Juvenil, para os próximos cinco anos, apelou aos jovens para contribuírem nas decisões orçamentais da escola.

Na Rússia, como parte de uma adoção em todo o país em 2017, o OP na escola foi adotado por meio de orçamentos regionais de municípios em colaboração com as escolas (SHULGA *et al.*, 2019). Na Coreia do Sul, o OP na escola está sendo implantado em várias cidades. O primeiro distrito escolar a experimentar o OP na escola foi Seul, mas o caso mais notável é a cidade de Daegu (quarta maior cidade do país) porque ela implementou o OP em todas as suas escolas de Ensino Médio. Zâmbia iniciou o seu primeiro OP na escola em 2017, denominado “*My School, My Vote*”, em que 4.000 alunos de duas escolas secundárias participaram e enviaram 140 propostas (DENNIS, 2020). Diversas cidades no Brasil (especialmente São Paulo, Porto Alegre e Recife) têm implementado processos de OP na escola em mais de 200 unidades (BEST *et al.*, 2011). Além do Brasil, os processos de OP na escola estão ocorrendo em outros países da América Latina, como Peru, Equador, Colômbia, Argentina, Venezuela, México e Chile (CABANNES, 2006; TAFT; RAMIREZ, 2019).

Nos EUA, o primeiro processo de OP na escola ocorreu na *Bioscience High School* em Phoenix, Arizona, em 2013. Desde então, o distrito de *Phoenix Union High School* adotou gradativamente o OP na escola em todas as 20 unidades de Ensino Médio. Outras escolas do Arizona seguiram o exemplo em uma adoção incremental do OP na escola em Chandler, Sunnyside (Tucson), Queen Creek e Mesa, com mais de 40 escolas envolvendo aproximadamente 50.000 alunos todos os anos. Mais escolas e novos distritos estão empenhados em implementar o OP na escola no próximo ano. Provavelmente um dos momentos mais significativos do movimento OP na escola no Arizona ocorreu em 2020, quando o *Phoenix Union High School District*, com base em sua experiência de sucesso por vários anos, iniciou um processo de OP na escola para reimaginar a segurança escolar,



realocando 3,6 milhões de dólares do orçamento até então dedicado aos *school resource officers* (polícia escolar)<sup>4</sup>.

Em Chicago, a *Sullivan High School* conduziu um semestre-piloto de OP na escola em 2015 com 575 alunos. Após resultados bem-sucedidos e um *feedback* da comunidade, o OP na escola expandiu, em 2017, para três escolas de Ensino Médio de Chicago (*Steinmetz College Prep, Hyde Park Academy e Al Raby High School*). Em 2021, o OP na escola será implementado em 16 escolas. É pertinente observarmos aqui que Chicago foi a primeira cidade dos EUA a implantar o OP municipal, com uma experiência na 49ª ala<sup>5</sup> da cidade em 2009. Em uma avaliação recente do OP nas escolas de Chicago, 94% dos alunos relataram ter um melhor entendimento de como aplicar as habilidades aprendidas durante o processo para o mundo real, e 88% dos alunos participantes “concordaram” ou “concordaram plenamente” que a resolução colaborativa de problemas é mais eficaz do que resolver os problemas por conta própria. Além disso, os professores relataram que o processo de OP na escola é benéfico no apoio ao currículo escolar existente e nos resultados de aprendizagem desejados (CRUM; FAYDASH, 2018). Em 2018, a cidade de Nova Iorque lançou a maior escala de processos de OP na escola em mais de 400 unidades do nível de Ensino Médio da cidade (LERNER, J., 2018). Também houve várias escolas individuais que implementaram o OP na escola nos EUA, incluindo *Walker Upper Elementary School*, na Virgínia (JOHNSON, 2020), *Overfelt High School*, em San Jose, Califórnia, e *Met High School*, em Sacramento, Califórnia (MATHEWS, 2018). Ademais, houve novos processos de OP nas escolas emergentes, como o distrito escolar de Syracuse City, em Nova Iorque, com sete de suas escolas participando durante o ano letivo de 2020-2021.

## OP na escola, educação para a cidadania e empoderamento: o caso do Arizona

Embora isso possa ser contra-intuitivo para muitos leitores, o estado do Arizona tem estado na vanguarda do movimento OP nas escolas nos EUA. Isso pode ser explicado por três fatores. Em primeiro lugar, conforme observamos anteriormente, o *Phoenix Union High School District* lançou o primeiro processo de OP na escola do país em 2013 e o primeiro processo em todo o distrito em 2016. Em segundo lugar, há uma coalizão de

---

<sup>4</sup> Retomaremos esse assunto em outra seção deste artigo.

<sup>5</sup> Nota de tradução: A cidade de Chicago é dividida em 50 *wards* (alas), cada uma governada por um membro do Conselho Municipal chamado de *Alderman*.

escolas, organizações sem fins lucrativos e uma universidade local que tem promovido uma experimentação constante, inovação, capacitação e uma expansão gradual e orgânica do processo. Em terceiro lugar, uma equipe de pesquisadores locais (especialmente estudantes de Pós-Graduação na *Arizona State University*) conduziu avaliações do processo e o seu impacto com o objetivo de fornecer *feedback* e melhorá-lo. Esses estudos mostraram aumentos no conhecimento, nas atitudes, nas habilidades e nas práticas dos participantes em relação à educação para a cidadania e ao empoderamento, bem como uma melhoria no ambiente escolar, especificamente com a melhoria da confiança e da comunicação entre alunos, professores e funcionários, e líderes escolares e distritais (BARTLETT *et al.*, 2020; COHEN *et al.*, 2015; GIBBS; BARTLETT; SCHUGURENSKY, 2021; KEIDAN, 2020; KINZLE, 2019).

Dadas as limitações do espaço deste artigo, é impossível discutirmos em detalhes a variedade de processos de OP nas escolas ocorridos no Arizona desde 2013. Portanto, nesta seção, discutiremos duas inovações recentes: Orçamento Participativo Escolar Inclusivo (*Inclusive School Participatory Budgeting – ISPB*) e Reimaginando a segurança escolar por meio do OP nas escolas (*Reimagining school safety through School PB*).

## Orçamento Participativo Escolar Inclusivo (ISPB)

O modelo *ISPB* foi implementado em uma escola dos anos finais do Ensino Fundamental (*Middle School*) em 2019-2020, como um projeto piloto. Em 2020-2021, a escola decidiu dar continuidade ao processo, e duas escolas de Ensino Médio (*High Schools*) de outra cidade também adotaram o modelo. O modelo *ISPB* é baseado em três pilares de inclusão em todo o processo. Em primeiro lugar, ele inclui e representa todos os alunos (especialmente os alunos com deficiência) ao longo do processo e, mais especificamente, dentro do comitê estudantil. Em segundo lugar, ele fornece aos alunos e às partes interessadas da comunidade escolar múltiplas oportunidades de se envolverem ao longo do processo (especialmente por meio de uma votação primária e de deliberações nas aulas básicas de Estudos Sociais). Em terceiro, ele envolve todas as partes interessadas da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e familiares) no processo, incluindo a votação das propostas finais do projeto. Ao colocar esses pilares de inclusão em prática, o comitê estudantil foi uma amostra representativa da população geral de alunos, com uma super-representação de alunos com deficiência. Enquanto as aulas de Estudos Sociais promoveram apresentações e discussões conduzidas pelos alunos, o

comitê estudantil deu as boas-vindas a uma participação mais ampla por meio de reuniões abertas, apresentações e campanhas e votação.

Levando em consideração as limitações em torno da coleta de dados apenas com menores de idade e alunos com deficiência, a equipe de pesquisa conduziu entrevistas individuais com alunos ao mesmo tempo em que administrava uma pesquisa sobre mudanças no conhecimento cívico, nas atitudes, nas habilidades e nas práticas que incluiu 40 indicadores e indicadores adicionais sobre mudanças no ambiente escolar. Durante as entrevistas, os alunos foram solicitados a explicarem o nível de mudança percebido para cada indicador de conhecimento cívico, de atitudes, de habilidades e de práticas. Os resultados revelaram mudanças médias significativas para todos os alunos envolvidos no processo *ISPB* nos seguintes indicadores:

- Maior conhecimento da democracia participativa.
- Maior conhecimento de como as decisões são tomadas na escola.
- Maior conhecimento das necessidades de outros alunos.
- Maior sentimento de ideias sendo ouvidas.
- Maior capacidade de fazer campanhas para suas propostas.
- Maior desejo de trabalhar em mais projetos para melhorar a escola.
- Maior propensão a ajudar a tomar decisões na escola.

Mais especificamente, os alunos com deficiência tiveram alterações significativas de valor médio nos seguintes indicadores:

- Maior conhecimento de como funciona um orçamento.
- Maior sentimento de confiança em fazer a diferença na escola.
- Maior capacidade de falar publicamente.
- Maior capacidade de tomar decisões em grupo.
- Maior prática de falar com professores fora da sala de aula.

No geral, os alunos envolvidos no processo *ISPB* relataram experimentar um maior senso de pertencimento e de colaboração, um aumento no empoderamento psicológico e melhores relacionamentos com seus professores e colegas. Dentro dos grupos de foco, os professores e as partes interessadas da comunidade escolar relataram ter observado aumento da confiança e das habilidades de liderança dos membros do comitê gestor, aumento das interações positivas entre alunos com e sem deficiência e crescimento nas habilidades deliberativas e de comunicação (BARTLETT *et al.*, 2020). No geral, as descobertas do modelo *ISPB* produziram resultados promissores para indivíduos com

deficiência e engajamento cívico, especialmente considerando que pessoas com deficiência têm um menor senso de eficácia política (GASTIL, 2000), são menos conectadas e consultadas por funcionários públicos (SCHUR; SHIELDS; SCHRINER, 2003; SILVERSTEIN, 2010; PARKER HARRIS; OWEN; GOULD, 2012), e têm taxas de participação eleitoral mais baixas (COLEY; SUM, 2012; SHIELDS; SCHRINER; SCHRINER, 1998). Os resultados também revelaram um aumento significativo na eficácia política dos alunos, como demonstrado pelo tamanho de efeito grande (GIBBS; BARTLETT; SCHUGURENSKY, 2021).

## OP nas escolas para Reimaginar a Segurança Escolar

Em 2020, o *Phoenix Union High School District* (PXU), o berço do OP nas escolas nos EUA, recentemente expandiu-se e adicionou um foco ao seu processo anual do OP nas escolas: reimaginar a segurança escolar. Impelido pelas demandas por uma revisão das tendências disciplinares da escola com base na equidade (ANYON *et al.*, 2014; GREGORY *et al.*, 2020; LOSEN; GILLESPIE, 2012; SKIBA; RAUSCH, 2006), o *Phoenix Union High School District* optou por não renovar seu contrato com o programa *School Resource Officer* [Oficial de Recursos Escolares] do Departamento de Polícia de Phoenix por três anos (PHOENIX UNION HIGH SCHOOL DISTRICT, 2020). Em vez disso, o orçamento de 1,2 milhões de dólares por ano foi realocado para um processo de OP na escola ao longo de três anos, em um total de 3,6 milhões de dólares.

O processo de OP no *Phoenix Union High School District* é conduzido por um comitê de gestão de cada uma das escolas de segundo grau dessa rede. O comitê de gestão de cada escola é composto por alunos, funcionários e pais. O processo de OP no *Phoenix Union High School District* segue o ano calendário, com o primeiro ciclo previsto para ser concluído em dezembro de 2021. Devido à Covid-19, o processo tem ocorrido virtualmente até agora, com a programação presencial prevista para retomar no outono. Até o momento, as ideias de projetos propostas pela comunidade escolar foram enviadas para a plataforma *online* e os membros do comitê participaram de reuniões mensais para discutir o processo e desenvolver propostas de ideias para a votação final, a qual ocorrerá, em todo o distrito, em novembro de 2021. Os membros do comitê participarão de um levantamento (*survey*) e de um grupo focal para avaliar o processo.

## Considerações Finais

Parafraseando o discurso de vitória de Obama em 2008, muitas coisas podem ser alcançadas quando os educadores colocam as mãos no arco da história e o dobram mais uma vez em direção a uma sociedade mais democrática e justa. Existem muitas maneiras de reinventar Freire, e uma delas é continuarmos seus esforços para cultivar uma escola cidadã, na qual todos possam vivenciar as tensões da democracia e exercer os direitos e as obrigações da cidadania (FREIRE, 1996). Nas últimas duas décadas, o OP na escola tem sido realizado em cidades e países ao redor do mundo (DIAS, 2014, 2018; DIAS; ENRÍQUEZ; JÚLIO, 2019). Os estudos sobre o impacto das experiências dos participantes na aprendizagem e nas mudanças nos conhecimentos, nas atitudes, nas habilidades e nas práticas, no entanto, ainda estão em sua menoridade. Para explorar esses efeitos, muitos processos e avaliações de impacto no processo do OP têm sido realizados, assim como estudos de caso e estudos pilotos rigorosos em pequena e grande escala. As conclusões preliminares dessas avaliações e desses estudos produziram resultados promissores para apoiar ainda mais o OP na escola como uma abordagem pedagógica de alto impacto para conectar o engajamento cívico, a educação para a cidadania e a democracia escolar.

## Referências

- ALBORNOZ-MANYOMA, Nazly G.; GARCÍA-LEIVA, Patricia; PALACIOS-GÁLVEZ, María S. Participation as a mechanism to favour psychological empowerment and positive interaction: The “Ágora Infantil” participatory democracy programme. **Journal of Community Psychology**, [s. l.], v. 48, n. 5, p. 1347-1364, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.22328>
- ALLEN, Danielle. **Education and equality**. The Tanner Lectures on Human Values, Stanford University, 8 out. 2014. Disponível em: <https://tannerlectures.utah.edu/Allen%20manuscript.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- ANYON, Yolanda *et al.* The persistent effect of race and the promise of alternatives to suspension in school discipline outcomes. **Children and Youth Services Review**, [s. l.], n. 44, p. 379-386, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.025>
- ARNSTEIN, Sherry R. A ladder of citizen participation. **Journal of the American Planning Association**, [s. l.], v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969. DOI: <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- AUGSBERGER, Astraea *et al.* “She treated us like we bring valid ideas to the table:” Youth experiences of a youth-led participatory budgeting process. **Children and Youth Services Review**, [s. l.], v. 76, p. 243-249, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.026>

AZEVEDO, José Clovis de; SCHUGURENSKY, Daniel. Three dimensions of educational democratization: The Citizen School Project of Porto Alegre. **Our Schools/Our Selves**, [s. l.], v. 15, n. 1-81, p. 41-58, 2005.

BARTLETT, Tara *et al.* **School participatory budgeting**: A toolkit for inclusive practice. Center for the Future of Arizona & Participatory Governance Initiative at Arizona State University. 2020. Disponível em: [https://spa.asu.edu/sites/default/files/2020-12/spb\\_toolkit\\_2020\\_11\\_25.pdf](https://spa.asu.edu/sites/default/files/2020-12/spb_toolkit_2020_11_25.pdf). Acesso em: 28 jul. 2021.

BAUMANN, Paul; BRENNAN, Jan. **State civic education policy**: Framework and gap analysis tool. Denver: Education Commission of the States, 2017.

BEST, Nina *et al.* Recife's Participatory budget. In: BERTELSMANN STIFTUNG. (ed.). **Vitalizing Democracy through Participation**: Reinhard Mohn Prize. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, 2011. p. 141-157.

BLOOMINGTON. Youth Participatory Budget (YPB). **City of Bloomington**, 2020. Disponível em: <https://bloomington.in.gov/boards/status-of-children/ypb>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BOSTON. Mayor Walsh announces results of the nation's first-ever youth participatory budgeting initiative. **City of Boston Mayors Office**, 6 abr. 2017. Disponível em: <https://www.boston.gov/news/mayor-walsh-announces-results-nations-first-ever-youth-participatory-budgeting-initiative>. Acesso em: 28 jul. 2021.

BRENNAN, Ashley Jane. By the (young) people: Youth participatory budgeting in Cluj-Napoca, Romania. In: NO, Won; BRENNAN, Ashley; SCHUGURENSKY, Daniel. (ed.). **By the People**: Participatory democracy, civic engagement, and citizenship education. [S. l.]: Participatory Governance Initiative, 2016. p. 237-249.

CABANNES, Yves. Participatory budgeting: a significant contribution to participatory democracy. **Environment and Urbanization**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 27-46, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/095624780401600104>

CABANNES, Yves. Children and young people build participatory democracy in Latin American cities. **Environment and Urbanization**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 195-218, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0956247806063973>

CAMMAROTA, Julio; FINE, Michelle. **Revolutionizing education**: Youth participatory action research in motion. London: Routledge, 2008.

CIRCLE. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. Education Gap Persists: 66% of youth with any college experience turned out to vote, 35% of youth with no college experience. **Jonathan M. Tisch College of Civic Life**, Tufts University, Medford, 15 nov. 2012. Disponível em: <https://circle.tufts.edu/latest-research/education-gap-persists-college-grads-vote-higher-rates-2012>. Acesso em: 28 jul. 2021.



CIRCLE. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. **All together now: Collaboration and innovation for youth civic engagement: The report of the commission on youth voting and civic knowledge.** Medford: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement at Tufts University, 2013. Disponível em: [https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2020-01/all\\_together\\_now\\_commission\\_report\\_2013.pdf](https://circle.tufts.edu/sites/default/files/2020-01/all_together_now_commission_report_2013.pdf). Acesso em: 28 jul. 2021.

COHEN, Matthew; SCHUGURENSKY, Daniel; WIEK, Arnim. **Citizenship Education through Participatory Budgeting: the Case of Bioscience High School in Phoenix, Arizona.** *Curriculum and Teaching*, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 5-26, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7459/ct/30.2.02>

COLEY, Richard J.; SUM, Andrew. **Fault lines in our democracy: civic knowledge, voting behavior, and civic engagement in the United States.** Princeton: Educational Testing Service, 2012.

COMMUNITIES LEADING CHANGE. **Participatory Budgeting in Newry, Mourne and Down.** 2018. Disponível em: [https://www.newrymournedown.org/media/uploads/nmd\\_communities\\_leading\\_change\\_-\\_screen\(1\).pdf](https://www.newrymournedown.org/media/uploads/nmd_communities_leading_change_-_screen(1).pdf). Acesso em: 28 jul. 2021.

CRUM, Thea; FAYDASH, Katherine. **Youth citizenship in action – evaluation of participatory budgeting in schools pilot.** Chicago: Great Cities Institute, out. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1bF2tyQrzIBbykRvtymYS8U7d7Bfbzpep/view>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CURTIS, Alison Maeve Patricia. **Participatory budgeting in the city of Kitchener: Influencing perceptions of park access, park use and citizen engagement.** 2020. 136 f. Dissertação (Master of Arts) – University of Waterloo, Ontario, Canadá. Disponível em: <https://uwspace.uwaterloo.ca/handle/10012/16261>. Acesso em: 28 jul. 2021.

DENNIS, Ruby. **The votes are in: participatory budgeting for the win. U.S. Department of State Bureau of Educational and Cultural Affairs Tech Camp**, 23 jan. 2020. Disponível em: <https://techcamp.america.gov/blog/the-votes-are-in-participatory-budgeting-for-the-win/>. Acesso em: 28 jul. 2021.

DIAS, Nelson. (org.). **Hope for democracy: 25 years of participatory budgeting worldwide.** São Brás de Alportel: Engagement Global, 2014.

DIAS, Nelson. (org.). **Hope for democracy: 30 years of participatory budgeting worldwide.** Faro: Epopeia Records, 2018.

DIAS, Nelson; ENRÍQUEZ, Sahsil; JÚLIO, Simone. (org.). **Participatory budgeting World Atlas 2019.** Vila Ruiva: Epopeia and Oficina, 2019.

DUARTE, Adrià. **Keys for child and youth participation: youth participatory budgeting.** Barcelona: International Observatory on Participatory Democracy (IOPD), 2017. Disponível em: [https://www.oidp.net/docs/Keys\\_for\\_child\\_and\\_youth\\_participation.pdf](https://www.oidp.net/docs/Keys_for_child_and_youth_participation.pdf). Acesso em: 28 jul. 2021.



DUNCIKAITĖ, Ieva. Participatory budgeting initiatives lead to greater transparency: Example of two Lithuanian schools. **ETICO**, 2019. Disponível em: <https://etico.iiep.unesco.org/en/participatory-budgeting-initiatives-lead-greater-transparency-example-two-lithuanian-schools>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FINLAY, Andrea; WRAY-LAKE, Laura; FLANAGAN, Constance. Civic engagement during the transition to adulthood: developmental opportunities and social policies at a critical juncture. In: SHERROD, Lonnie R.; TORNEY-PURTA Judith; Flanagan Constance A. (org.). **Handbook of research on civic engagement in youth**. [S. l.]: John Wiley & Sons, Inc., 2010. p. 721-746.

FISCHMAN, Gustavo; GANDIN, Luis. Pedagogies of inclusion: Lessons from Escola Cidadã. In: SWADENER, Beth Blue *et al.* (Ed.), **Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts: transnational challenges**. [S. l.]: Springer, 2009. p. 65-80.

FISCHMAN, Gustavo; GANDIN, Luis. The pedagogical and ethical legacy of a “successful” educational reform: The Citizen School Project. **International Review of Education**, [s. l.], n. 62, p. 63-89, 2016.

FLANAGAN, Constance; LEVINE, Peter. Civic engagement and the transition to adulthood. **The Future of Children**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 159-179, 2010.

FLECHA, Ramón. La pedagogía de la autonomía de Freire y la educación democrática de personas adultas. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, Zaragoza, v. 7, n. 1, p. 27-44, 2004.

FREIRE, Paulo. **Letters to Cristina**. London: Routledge, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. London: Penguin Books, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Reading Paulo Freire: his life and work**. New York: State University of New York Press, 1994.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo Brasileiro: A prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, UNESCO, Cortez, 1996. p. 68-115.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire: education for development. **Development and change**, [s. l.], v. 40, n. 6, p. 1255-1267, 2009.

GANDIN, Luis; APPLE, Michael W. New schools, new knowledge, new teachers: creating the citizen school in Porto Alegre, Brazil. **Teacher Education Quarterly**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 173-198, 2004.

GASTIL, John. The political beliefs and orientations of people with disabilities. **Social Science Quarterly**, [s. l.], v. 81, n. 2, p. 588-603, 2000.

GAŽÚROVÁ, Dana *et al.* (org.). **Manual for non-formal education in students' project development**. PlaNET SOEN 2.0. 2018. Disponível em: [https://soen.sk/wp-content/uploads/2018/11/PlaNET-SOEN-2.0\\_IO1\\_final.pdf](https://soen.sk/wp-content/uploads/2018/11/PlaNET-SOEN-2.0_IO1_final.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

GERHARDT, Heinz-Peter. Pourquoi l'alphabétisation? Pluralité des approches culturelles. **Perspectives**, [s. l.], v. 19, n. 4, p. 535-551, 1989.

GIBBS, Norman P.; BARTLETT, Tara; SCHUGURENSKY, Daniel. Does school participatory budgeting increase students' political efficacy? Bandura's 'sources', civic pedagogy, and education for democracy. **Curriculum and Teaching**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 5-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.7459/ct/36.1.02>

GIBSON, Lydialyle. Can America's tattered civic life be repaired? **Harvard Magazine**, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://www.harvardmagazine.com/2019/12/institute-of-politics-discussion-on-reconciliation-in-american-public-life>. Acesso em: 29 jul. 2021.

GILL, Brian *et al.* **The impact of democracy prep public schools on civic participation**. New York: Mathematica Policy Research, 2018.

GREGORY, Anne *et al.* Good intentions are not enough: centering equity in school discipline reform. **School Psychology Review**, [s. l.], p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1861911>

GRILLOS, Tara. **Youth lead the change: The city of Boston's youth-focused participatory budgeting process**. Boston: Ash Center for Democratic Governance and Innovation at Harvard University, 2014.

GUTMANN, Amy; THOMPSON, Dennis F. **Why deliberative democracy?**. Princeton: Princeton University Press, 2009.

HABTE, Rahwa; APONE, Katie. **Youth voice, youth choice: 2015-2016 Rulebook**. Seattle: Department of Neighborhoods, 2016. Disponível em: [https://www.participatorybudgeting.org/wp-content/uploads/2016/10/YouthVoiceYouthChoiceRulebook15-16\\_PBP.pdf](https://www.participatorybudgeting.org/wp-content/uploads/2016/10/YouthVoiceYouthChoiceRulebook15-16_PBP.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

HAHN, Carole L. **Becoming political: comparative perspectives on citizen education**. New York: State University of New York Press, 1998.

HANSEN, David M.; LARSON, Reed W.; DWORKIN, Jodi B. What adolescents learn in organized youth activities: a survey of self-reported developmental experiences. **Journal of Research on Adolescence**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 25-55, 2003.

HART, Daniel; ATKINS, Robert. Civic competence in urban youth. **Applied Developmental Science**, [s. l.], v. 6, n. 4, p. 227-236, 2002. DOI: [https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S1532480XADS0604\\_10](https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S1532480XADS0604_10)

HART, Daniel; MATSUBA, Kyle; ATKINS, Robert. Civic engagement and child and adolescent well-being. In: BEN-ARIEH, Asher *et al.* (ed.). **Handbook of child wellbeing**. [S. l.]: Springer, 2014. p. 957-975.

HESS, Diana E.; MCAVOY, Paula. **The political classroom: evidence and ethics in democratic education.** London: Routledge, 2015.

HESS, Robert D.; TORNEY, Judith V. **The development of political attitudes in children.** Piscataway: Aldine Transaction, 1967.

ITO, Mizuko *et al.* **Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media.** Cambridge: MIT Press, 2010.

JAMIESON, Kathleen Hall *et al.* (ed.). **Guardian of democracy: The civic mission of schools report.** Philadelphia: Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania, 2011. Disponível em: [https://media.carnegie.org/filer\\_public/ab/dd/abdda62e-6e84-47a4-a043-348d2f2085ae/ccny\\_grantee\\_2011\\_guardian.pdf](https://media.carnegie.org/filer_public/ab/dd/abdda62e-6e84-47a4-a043-348d2f2085ae/ccny_grantee_2011_guardian.pdf). Acesso em: 29 jul. 2021.

JOHNSON, Antonnet. Participatory budgeting transforms schools, students, and communities. **ASCD Express**, [s. l.], v. 15, n. 14, 2020. Disponível em: <https://www.participatorybudgeting.org/participatory-budgeting-transforms-schools-students-and-communities/>. Acesso em: 29 jul. 2021.

KAHNE, Joseph. Closing the civic opportunity gap: How schools can promote political equality. **Social Studies Review**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 28-31, 2009.

KAHNE, Joseph; MIDDAUGH, Ellen. **Democracy for some: the civic opportunity gap in high school.** CIRCLE Working Paper 59. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement at Tufts University, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503646.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

KATRICK, Robin. **Vermont afterschool participatory budgeting guidebook.** South Burlington: Vermont Youth Project, 2021. Disponível em: <https://vermontafterschool.org/wp-content/uploads/2021/04/Participatory-Budgeting-Guidebook.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

KAWASHIMA-GINSBERG, Kei. **Do discussion, debate, and simulations boost NAEP civics performance?** CIRCLE fact sheet. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2013.

KEIDAN, Omer. **“Now with the PB we showed them we can do big stuff”:** Participants’ perspectives of first year School Participatory Budgeting. 2020. Dissertação (Master of Arts thesis) – Arizona State University, Tempe, 2020.

KINZLE, Lauren. **School participatory budgeting in Carson Junior High.** 2019. Tese (Honors thesis) – Arizona State University, Tempe, 2019.

KLEIN, Ezra. A radical proposal for true democracy. Audio podcast episode. Ezra Klein Show. **The New York Times**, 23 fev. 2021. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2021/02/23/podcasts/ezra-klein-podcast-helene-landemore.html>. Acesso em: 29 jul. 2021.

KOVALENKO, Oleksii. *et al.* **School participatory budgeting**: Toolkit for public authorities on implementation. Strasbourg Cedex: Elections and Civil Society Division, Council of Europe, 2020.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Pushing past the achievement gap: an essay on the language of deficit. **The Journal of Negro Education**, [s. l.], v. 76, n. 3, 2007.

LERNER, Josh. **Participatory budgeting with youth** [PowerPoint slides]. 2006. Disponível em: [https://ygproject.files.wordpress.com/2009/08/youth\\_pb\\_power.pdf](https://ygproject.files.wordpress.com/2009/08/youth_pb_power.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

LERNER, Josh. Mayor launches participatory budgeting in all NYC high schools. **Participatory Budgeting Project**, 14 fev. 2018. Disponível em: <https://www.participatorybudgeting.org/mayor-launches-participatory-budgeting-nyc-high-schools/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LERNER, Josh; SCHUGURENSKY, Daniel. Who learns what in participatory democracy?: participatory budgeting in Rosario, Argentina. In: VAN DER VEEN, Ruud *et al.* (ed.). **Democratic practices as learning opportunities**. Leiden: Brill Sense, 2007. p. 85-100.

LERNER, Josh; & SECONDO, Donata. By the people, for the people: Participatory budgeting from the bottom up in North America. **Journal of Deliberative Democracy**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 2, 2012. DOI: <https://doi.org/10.16997/jdd.148>

LERNER, Richard M. **Liberty**: thriving and civic engagement among America's youth. London: Sage Publications, Inc., 2004.

LEVINE, Peter. The future of democracy: developing the next generation of American citizens: a nonpartisan clarion call for civic renewal to restore American democracy. **Philosophy and Public Policy Quarterly**, [s. l.], v. 27, n. 3-4, p. 18, 2007.

LEVINE, Peter. The civic opportunity gap. **Teaching Social Responsibility**, [s. l.], v. 66, n. 8, p. 20-25, 2009.

LEVINE, Peter. **We are the ones we have been waiting for**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LEVINE, Peter. You can add us to equations but they never make us equal: Participatory budgeting in Boston. **Open Democracy**, 4 ago. 2014. Disponível em: <https://www.opendemocracy.net/en/transformation/you-can-add-us-to-equations-but-they-never-make-us-equal-participatory-b/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LEVINE, Peter; KAWASHIMA-GINSBERG, Kei. Civic education and deeper learning. **Jobs for the Future**, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559676.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LEVINE, Peter; KAWASHIMA-GINSBERG, Kei. **The republic is (still) at risk** – and civics is part of the solution. Medford: Jonathan M. Tisch College of Civic Life, Tufts University, 2017.

LEVINSON, Meira. **The civic achievement gap**. CIRCLE Working Paper 51. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, Tufts University, 2007.

LEVINSON, Meira. Taking action: What we can do to address the civic achievement gap. **Social Studies Review**, [s. l.], v. 48, n. 1, p. 33-36, 2009.

LEVINSON, Meira. The civic empowerment gap: Defining the problem and locating solutions. **Handbook of Research on Civic Engagement in Youth**, [s. l.], n. 1, p. 331-361, 2010.

LEVINSON, Meira. **No citizen left behind**. Cambridge: Harvard University Press, 2012.

LO, Jane C. The role of civic debt in democratic education. **Multicultural Perspectives**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 112-118, 2019.

LOSEN, Daniel J.; GILLESPIE, Jonathan. **Opportunities suspended**: the disparate impact of disciplinary exclusion from school. Los Angeles: Center for Civil Rights Remedies at The Civil Rights Project at UCLA, 2012.

MATHEWS, Joe. The adults have flunked, so put California kids in charge of school spending. **Zocalo Public Square**, 26 mar. 2018. Disponível em: <https://www.zocalopublicsquare.org/2018/03/26/adults-flunked-put-california-kids-charge-school-spending/ideas/connecting-california/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MIRRA, Nicole *et al.* Educating for a critical democracy: Civic participation reimagined in the Council of Youth Research. **Democracy and Education**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 3, 2013.

MITRA, Dana L. Adults advising youth: Leading while getting out of the way. **Educational Administration Quarterly**, [s. l.], v. 41, n. 3, p. 520-553, 2005.

MORIN, Edgar. **Seven complex lessons in education for the future**. Paris: Unesco, 2002.

NIEMI, Richard G.; JUNN, Jane. **Civic education**: What makes students learn. London: Yale University Press, 1998.

O'CADIZ, Pilar; LINDQUIST WONG, Pia; TORRES, Carlos. **Education and democracy**: Paulo Freire, social movements, and educational reform in São Paulo. London: Routledge, 2018.

PAPE, Madeleine; LIM, Chaeyoon. Beyond the "usual suspects"? Reimagining democracy with participatory budgeting in Chicago. **Sociological Forum**, [s. l.], v. 34, n. 4, p. 861-882, 2019.

PARKER HARRIS, Sarah; OWEN, Randall; GOULD, Robert. Parity of participation in liberal welfare states: Human rights, neoliberalism, disability and employment. **Disability & Society**, [s. l.], v. 27, n. 6, p. 823-836, 2012.

PARTICIPATORY BUDGETING PROJECT. **Examples of PB**. Participatory Budgeting Project. 2014. <http://www.participatorybudgeting.org/about-participatory-budgeting/examples-ofparticipatory-budgeting/>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PHOENIX UNION HIGH SCHOOL DISTRICT. **School safety announcement** [Press release]. 2020. Disponível em: <https://www.pxu.org/PB>. Acesso em: 30 jul. 2021.

POPE IV, Alexander. **Opportunities for civic engagement: a study in five secondary social studies classes**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Columbia University, New York, 2015. Disponível em: <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8JH3KF5>. Acesso em: 30 jul. 2021.

REBELL, Michael A. The schools' neglected mission: preparing all students for civic participation. **Center for Educational Equity at the Teachers College Columbia University**, 2017. Disponível em: <http://www.cookvraimondo.info/media/microsites/cook-v-raimondo/Preparing-All-Students-for-Civic-Participation.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

RESENDE, Ana. Cascais (PT) bets on its young people and involves them in its governance. **URBACT**, 8 ago. 2018. Disponível em: <https://www.blog.urbact.eu/2018/08/cascais-bets-on-its-young-people/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

RÖCKE, Anja. **Framing citizen participation: Participatory budgeting in France, Germany and the United Kingdom**. [S. l.]: Palgrave Macmillan, 2014.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o pacto populista. In: PAULO: Freire. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSAS, Paulo. Reflexões sobre a construção da Pedagogia do Oprimido. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. (ed.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: ENDIPE - "Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade", 16. 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 394-406. (Livro 3).

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. (org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 151-165.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire na construção de políticas curriculares: dando voz às escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos. (org.). **Políticas de currículo e escola**. Campinas: Unicamp, 2012. v. 1. p. 85-102. (Coleção E-book GT Currículo da ANPED).

SCHUGURENSKY, Daniel. Transformative learning and transformative politics: The pedagogical dimension of participatory democracy and social action. In: O'SULLIVAN, Edmund; MORELL, Amish; O'CONNOR, Mary Ann. (ed.). **Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis**. [S. l.]: Palgrave. 2002. p. 59-76.



SCHUGURENSKY, Daniel. "This is our school of citizenship": Informal learning in local democracy. **Counterpoints**, [s. l.], n. 249, p. 163-182, 2006.

SCHUGURENSKY, Daniel. **Paulo Freire**. London: Bloomsbury Publishing, 2014.

SCHUGURENSKY, Daniel. How schools in Canada successfully engaged kids in participatory budgeting. **Shareable**, 27 jul. 2017. Disponível em: <https://www.shareable.net/blog/how-schools-in-canada-successfully-engaged-kids-in-participatory-budgeting>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SCHUR, Lisa; SHIELDS, Todd; SCHRINER, Kay. Can I make a difference? Efficacy, employment, and disability. **Political Psychology**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 119-149, 2003.

SHAVER, Erik James. **Controversy and counternarrative in the social studies**. 2017. 251 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Indiana University – Purdue University Indianapolis, Indianápolis, 2017.

SHERROD, Lonnie R.; FLANAGAN, Constance A.; YOUNISS, James. (ed.). Growing into citizenship: Multiple pathways and diverse influences. **Applied Developmental Science**, [s. l.], v. 6, n. 4, 2002.

SHIELDS, Todd G.; SCHRINER, Kay F.; SCHRINER, Ken. The disability voice in American politics: Political participation of people with disabilities in the 1994 election. **Journal of Disability Policy Studies**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 33-52, 1998.

SHULGA, Ivan *et al.* Can local participatory programs enhance public confidence: Insights from the local initiatives support program in Russia. **World Bank**, 2019. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/pt/431001559771571513/pdf/Can-Local-Participatory-Programs-Enhance-Public-Confidence-Insights-from-the-Local-Initiatives-Support-Program-in-Russia.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

SILVERSTEIN, Robert. Anatomy of change: The need for effective disability policy 2010 change agents. **Archives of Physical Medicine and Rehabilitation**, [s. l.], v. 91, n. 2, p. 173-177, 2010.

SKIBA, Russell J.; RAUSCH, M. Karega. Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. In: EVERTSON, Carolyn M.; WEINSTEIN, Carol S. (ed.). **Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues**. London: Routledge, 2006. p. 1063-1089.

SNELLMAN, Kaisa; SILVA, Jennifer M.; PUTNAM, Robert D. Inequity outside the classroom: growing class differences in participation in extracurricular activities. **Voices in urban education**, [s. l.], v. 40, p. 7-14, 2015.

STORTONE, Stefano. Decide4YourSchool. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (1min54s). Disponível em: <https://youtu.be/FVxEXdhEwDY>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SWARTZ, Teresa Toguchi *et al.* Welfare and citizenship: The effects of government assistance on young adults' civic participation. **The Sociological Quarterly**, [s. l.], v. 50, n. 4, p. 633-665, 2009.



TAFT, Jessica K., & RAMIREZ, Daniel Rodríguez. **Youth participatory budgeting in the Americas**. Research Center for the Americas at the University of California Santa Cruz: Dialogues without Borders. 2019. Disponível em: [https://rca.ucsc.edu/images/youth-participatory-budgeting\\_taft--rodriguez-winter-2019-final-1.pdf](https://rca.ucsc.edu/images/youth-participatory-budgeting_taft--rodriguez-winter-2019-final-1.pdf). Acesso em: 31 jul. 2021.

TERZI, Lorella. Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. **Journal of Philosophy of Education**, [s. l.], v. 41, n. 4, p. 757-773, 2007.

TORRES, Carlos Alberto. Neoliberalism, globalization agendas and banking educational policy: is popular education an answer?. **Postcolonial Directions in Education**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 96-119, 2017.

TOUCHTON, Michael; WAMPLER, Brian. Improving social well-being through new democratic institutions. **Comparative Politics Studies**, [s. l.], v. 47, n. 10, p. 1442-1469, ago. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0010414013512601>

VASQUEZ, Ramon; ALTSHULER, Dana. A critical examination of K-12 ethnic studies: Transforming and liberating praxis. **Journal of Critical Thought and Praxis**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 22-41, 2017.

WESTHEIMER, Joel. **What kind of citizen?: Educating our children for the common good**. New York: Teachers College Press, 2015.

WILKENFIELD, Britt. **Does context matter?** How the family, peer, school, and neighborhood contexts relate to adolescents' civic engagement. CIRCLE Working Paper 64. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement at Tufts University, 2009. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507176.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2021.

YOUNISS, James. Civic education: What schools can do to encourage civic identity and action. **Applied Developmental Science**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 98-103, 2011.

YOUTHBPB. Youth Participation Budgeting. Projects. **YouthPB**, 4 mar. 2020. Disponível em: <https://youthpb.eu/project-list/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

**Submetido em 13/08/2021**

**Aprovado em 13/08/2021**

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)