

EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados

<https://doi.org/10.21814/uminho.ed.222.12>

Mariya Nikitina

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

<https://orcid.org/0009-0005-1865-5384>

mariya.1629@hotmail.com

Resumo

O projeto *EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados* foi desenvolvido e implementado no Centro de Acolhimento Especializado para Crianças e Jovens Estrangeiros Não Acompanhados, da Cruz Vermelha Portuguesa. Concebido para responder às necessidades identificadas no diagnóstico inicial, o projeto estruturou-se em dois eixos principais: educação para a saúde e comunicação não-violenta, promovidos através da mediação intercultural. Sustentado numa abordagem metodológica de investigação-ação, o projeto organizou-se em quatro etapas fundamentais: (a) diagnóstico inicial das necessidades dos jovens; (b) planeamento das atividades educativas e formativas; (c) implementação das estratégias em articulação com a equipa técnica da instituição; e (d) avaliação e reflexão das ações realizadas. Alinhado com os princípios dos direitos humanos e com os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS), nomeadamente o ODS 1 (erradicação da pobreza) e o ODS 4 (educação de qualidade), o projeto procurou promover a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento holístico dos jovens refugiados. A progressiva apropriação dos conteúdos, o envolvimento ativo nas atividades, a emergência de vozes anteriormente silenciadas e a integração bem-sucedida dos jovens evidenciam o impacto positivo da intervenção, bem como a sustentabilidade e a replicabilidade do projeto noutros contextos socioeducativos.

Palavras-chave

comunicação não-violenta, educação para a saúde, mediação intercultural

Introdução

Os fluxos migratórios contemporâneos, intensificados por conflitos armados, crises humanitárias, instabilidade política e desigualdades estruturais, têm conduzido a um aumento significativo do número de crianças e jovens refugiados que chegam à Europa em situação de especial vulnerabilidade. Entre estes, os menores estrangeiros não acompanhados constituem um dos grupos mais expostos a riscos de exclusão social, desproteção institucional e rupturas nos seus percursos educativos e de desenvolvimento. A resposta a estas realidades exige abordagens integradas, interculturais e centradas nos direitos humanos, capazes de promover não apenas a proteção imediata, mas também processos sustentáveis de inclusão e autonomização. Em Portugal, o acolhimento de crianças e jovens estrangeiros não acompanhados inscreve-se no sistema de promoção e proteção, enquadrado pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 147/99, 2019; com alterações posteriores) e pelo regime jurídico do acolhimento residencial (Decreto-Lei n.º 164/2019, 2019). Estes dispositivos legais preconizam uma intervenção orientada para o superior interesse da criança, assegurando condições adequadas ao seu desenvolvimento integral, nomeadamente ao nível da saúde física e mental, educação, construção de vínculos seguros e preparação progressiva para a autonomia.

É neste enquadramento que se insere o Centro de Acolhimento Especializado para Crianças e Jovens Estrangeiros Não Acompanhados (CAE MENA), integrado na Cruz Vermelha Portuguesa. A instituição atua em conformidade com as orientações nacionais e internacionais em matéria de proteção de menores e refugiados, nomeadamente as diretrizes do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança. O modelo de acolhimento residencial adotado pelo CAE MENA, sustentado por equipas técnicas multidisciplinares, assume como missão central a promoção da dignidade humana, da inclusão social e da construção de percursos de vida autónomos e participativos. Entre os seus objetivos destacam-se a promoção do bem-estar físico e psicológico, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, o acesso à educação formal e não formal e a preparação para a integração comunitária, escolar e profissional.

Neste contexto institucional e social, emerge o projeto *EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados*, desenvolvido e implementado no CAE MENA da Cruz Vermelha Portuguesa. O projeto nasce da identificação de necessidades específicas, bem como da perceção da importância de complementar as respostas já existentes com uma intervenção socioeducativa especializada, centrada na mediação intercultural, na educação para a saúde e na comunicação não-violenta.

Mobilidade Forçada, Multiculturalidade e Mediação Intercultural: Fundamentos Para uma Intervenção Emancipatória

As profundas transformações sociais, económicas e culturais que caracterizam a sociedade contemporânea, marcadas por fenómenos como a globalização, a intensificação

dos fluxos migratórios e a crescente diversidade cultural, colocam novos desafios à coesão social e à convivência intercultural. A mobilidade humana, em particular a migração forçada, introduz nos contextos de acolhimento indivíduos e grupos com diferentes experiências de vida, valores, referências culturais e trajetórias marcadas por vulnerabilidades múltiplas. Embora esta diversidade represente um potencial enriquecimento cultural e social, pode também gerar tensões e conflitos decorrentes da incompatibilidade de perspectivas, interesses e necessidades, tornando necessária a implementação de estratégias educativas e interventivas que promovam a inclusão, o reconhecimento mútuo e a justiça social (Costa & Silva, 2022).

Neste quadro, a mediação intercultural assume-se como uma abordagem fundamental de intervenção em contextos caracterizados por diversidade étnica e cultural. Segundo Giménez Romero (2010), a mediação intercultural consiste numa intervenção de terceiros que visa facilitar o reconhecimento mútuo entre atores social ou culturalmente diferenciados, promovendo a melhoria da comunicação, da convivência e da regulação de conflitos. Para Costa e Silva (2022), esta abordagem ultrapassa a resolução pontual de conflitos, orientando-se para a construção de contextos sociais mais inclusivos e para a capacitação dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionais, comunicacionais e cívicas.

A pertinência da mediação intercultural é particularmente evidente em contextos de acolhimento de crianças e jovens refugiados. A crise migratória europeia intensificada a partir de 2015, resultante de conflitos armados, instabilidade política e crises humanitárias em regiões do Médio Oriente, da Ásia e do Norte de África, colocou sob pressão os sistemas de proteção internacional (Farris, 2015). Dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância indicam que milhões de crianças se encontram deslocadas à força, muitas delas desacompanhadas, expostas a riscos acrescidos durante o percurso migratório e após a chegada aos países de acolhimento (Comité Português para a UNICEF, 2019). Estas crianças e jovens enfrentam desafios significativos relacionados com a adaptação sociocultural, barreiras linguísticas, discriminação, dificuldades de integração educativa e impacto psicológico decorrente de experiências traumáticas (Fazel et al., 2012; Feijen, 2008).

Apesar do enquadramento legal existente ao nível europeu e nacional, que garante direitos fundamentais como o acesso à educação, à saúde e ao acolhimento institucional (Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, 2013; Lei n.º 18/2022, 2022), persistem lacunas no acompanhamento educativo e formativo destes jovens, particularmente no domínio da promoção da autonomia e do bem-estar. Neste contexto, a educação para a saúde emerge como um eixo estruturante de intervenção, ao promover conhecimentos, atitudes e competências que capacitam os jovens para tomar decisões informadas e responsáveis relativamente à sua saúde física, mental e social. A Carta de Ottawa (Organização Mundial da Saúde, 1986) sublinha a importância da capacitação para a aprendizagem ao longo da vida, defendendo intervenções educativas que ocorram em múltiplos contextos e que promovam o empoderamento dos indivíduos e das comunidades. Contudo, no caso específico de crianças e jovens refugiados, a educação para a saúde permanece frequentemente

pouco estruturada nos contextos institucionais de acolhimento, nomeadamente nas áreas da saúde mental, da educação sexual e reprodutiva e da prevenção de comportamentos de risco. A ausência de conhecimentos nestes domínios pode comprometer os processos de autonomização e aumentar a vulnerabilidade destes jovens, o que reforça a necessidade de intervenções educativas integradas e culturalmente sensíveis.

Paralelamente, a comunicação não-violenta constitui uma ferramenta essencial em contextos interculturais e de vulnerabilidade social. Desenvolvida por Rosenberg (2003/2006), a comunicação não-violenta baseia-se num conjunto de competências comunicacionais que promovem relações empáticas e respeitadas, mesmo em situações de conflito. Partindo do reconhecimento de que a comunicação é influenciada por quadros de referência subjetivos, a comunicação não-violenta propõe um modelo estruturado em quatro componentes – observação, sentimento, necessidade e pedido – que visa reduzir julgamentos, favorecer a escuta ativa e promover a expressão clara das necessidades individuais (Pelizzoli, 2012; Rosenberg, 2003/2006).

Em contextos de mediação intercultural, a comunicação não-violenta contribui não apenas para a resolução de conflitos, mas também para a sua prevenção, ao criar espaços seguros de diálogo e reconhecimento mútuo. A escuta ativa, a reformulação e a validação das emoções assumem um papel central na atuação do mediador, facilitando a construção de soluções colaborativas e sustentáveis (D'Ansembourg, 2001/2018; Dutra, 2021; Miklos & Miklos, 2021). Assim, a articulação entre mediação intercultural, educação para a saúde e comunicação não-violenta constitui um quadro teórico consistente para a conceção de projetos de intervenção orientados para a integração, autonomização e bem-estar de crianças e jovens refugiados.

Metodologia

Este projeto fundamenta-se metodologicamente nos princípios da investigação-ação, uma abordagem que busca integrar teoria e prática de forma articulada. A investigação-ação configura-se como um processo cíclico ou em espiral, caracterizado pela alternância entre ação e reflexão crítica. Conforme postulado por Dick (1999), os ciclos subsequentes desse processo promovem o aperfeiçoamento contínuo dos métodos, dos dados e da interpretação, à luz da experiência e do conhecimento acumulado no ciclo precedente. Bogdan e Biklen (1982/1994) explicam que a investigação-ação consiste na recolha sistemática de informações com a finalidade de impulsionar mudanças sociais. Portanto, a investigação-ação orienta-se tanto para o aprimoramento da prática, quanto para a resolução de problemas sociais, convergindo para a transformação da realidade social e a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos (Fonseca, 2012). Em termos gerais, a investigação-ação distingue-se pelo seu caráter participativo, colaborativo, prático, interventivo, cíclico, crítico e autoavaliativo. Nessa perspectiva, Janeiro (2014) assinala que o investigador deve demonstrar capacidade para “planejar, atuar, observar e refletir, com o objetivo de melhorar o conhecimento prático de determinada situação, no contexto em concreto onde desenvolve o seu estudo” (p. 25).

Na fase inicial, realizou-se um diagnóstico da situação dos jovens refugiados no CAE MENA e foram identificadas as suas necessidades, desafios e recursos. Numa abordagem participativa, este diagnóstico foi construído em conjunto com os jovens e os profissionais do CAE MENA. Com base neste diagnóstico, foram definidos os objetivos da intervenção e elaborado o plano de ação detalhado, que especifica as atividades, os recursos necessários e os critérios de avaliação. Relativamente aos participantes, o projeto integrou a totalidade dos jovens acolhidos na instituição no momento da intervenção ($n = 12$), correspondendo aos mesmos jovens envolvidos na fase de diagnóstico inicial. A seleção dos participantes não obedeceu a critérios de amostragem, mas antes a uma lógica inclusiva e participativa, garantindo a equidade no acesso à intervenção e o respeito pelos princípios éticos da participação voluntária, confidencialidade e valorização dos sujeitos enquanto coconstrutores do processo. A intervenção decorreu entre novembro de 2024 e junho de 2025, período durante o qual se desenvolveram vários ciclos de ação-reflexão, inerentes à abordagem de investigação-ação. Este enquadramento temporal permitiu a implementação faseada das atividades, a monitorização sistemática do processo e a sua adaptação contínua em função das necessidades emergentes dos jovens e das dinâmicas do contexto institucional.

Na fase da operacionalização, implementaram-se as ações planeadas, colocando em prática as estratégias e atividades definidas. A fase de implementação exigiu flexibilidade e capacidade de adaptação, uma vez que as necessidades e as circunstâncias dos jovens refugiados mudam ao longo do tempo. De igual modo, privilegiou-se o acompanhamento contínuo das atividades para garantir a sua eficácia. Durante esta fase, foram recolhidos dados sistemáticos sobre o desenvolvimento das atividades e o seu impacto nos jovens refugiados. A observação atenta e o registo rigoroso dos dados permitiram uma avaliação objetiva da intervenção. Após cada ciclo de ação e observação, realizou-se, em conjunto com a equipa técnica, uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos. A comparação dos resultados com os objetivos inicialmente definidos, assim como a reflexão colaborativa e participativa permitiram não só identificar os pontos fortes e as áreas que necessitavam de melhoria, mas também aprendizagens expansivas de todos os envolvidos.

Diagnóstico de Necessidades: Procedimentos e Instrumentos de Recolha de Dados

Para definir a metodologia da ação é indispensável efetuar o diagnóstico das necessidades, que vai orientar a tomada de decisões para atingir a finalidade da intervenção. Posto isto, procedeu-se à recolha de dados, utilizando as técnicas que se encontram descritas na Tabela 1.

Tabela 1
Recolha de dados.

Técnicas/instrumentos de recolha de dados	Objetivos	Intervenientes
Conversas informais	Averiguar os interesses e as necessidades da instituição e dos jovens.	Equipa técnica, jovens e estagiária
Análise documental	Conhecer o projeto da instituição; Conhecer a missão e os valores da instituição; Analisar o plano de atividades; Conhecer o plano individual de desenvolvimento e das necessidades dos jovens.	Estagiária
Observação participante	Participar nas atividades implementadas pela instituição; Observar as intervenções e as funções dos educadores junto dos jovens.	Jovens, educadores estagiária

A primeira etapa deste processo consistiu na imersão no contexto do CAE MENA, que proporcionou uma familiarização profunda com o ambiente, as dinâmicas interpessoais e o quotidiano dos jovens. Através da observação participante, procurou-se compreender as interações entre os jovens, as relações estabelecidas entre estes e os profissionais da instituição, o funcionamento da organização como um todo, incluindo a sua estrutura, os recursos disponíveis e as rotinas diárias. Importa sublinhar que esta observação inicial não se destinou à recolha de dados sistemáticos para análise formal, mas sim à construção de um entendimento contextual que serviu de base para as etapas subsequentes do diagnóstico.

As conversas informais, realizadas com a equipa técnica e com os jovens, conduzidas de forma flexível, permitiram aprofundar aspetos mais específicos, esclarecer dúvidas e construir uma relação de maior proximidade com os participantes, assim como conhecer os desafios enfrentados no dia a dia, as experiências e expectativas dos jovens.

A análise documental *in loco* envolveu a consulta e o estudo de documentos internos da instituição, com o objetivo de obter informações relevantes sobre diversos aspetos, tais como: o perfil dos jovens (idade, género, nacionalidade, histórico de refúgio, entre outros), as necessidades já identificadas pela instituição, os serviços e recursos disponíveis e as intervenções realizadas. A análise destes documentos foi conduzida com o máximo rigor e respeito pelos princípios éticos de confidencialidade e proteção de dados, garantindo o anonimato e a privacidade dos jovens.

O diagnóstico centrou-se nos 12 jovens rapazes, com idades entre 16 e 18 anos, provenientes de diversos países, nomeadamente Guiné (Conacri), Paquistão, Gâmbia e Senegal, acolhidos na instituição CAE MENA. Estes jovens, encontravam-se em processo de adaptação ao acolhimento residencial, enfrentavam desafios relacionados

com o trauma, deslocamento forçado e integração cultural. Através da observação direta no contexto da instituição, verificou-se uma falta de convívio e fraca interação entre os jovens, com episódios de alguns conflitos de diferentes intensidades. Estes fatores contribuem para um quadro de exclusão interpares, dificultando a construção de relações saudáveis e o desenvolvimento de um sentimento de pertença ao grupo. A barreira linguística representava um obstáculo adicional à comunicação e interação: poucos jovens dominavam a língua portuguesa, alguns jovens comunicavam apenas em francês e outros apenas em inglês. Não obstante, a análise dos planos individuais dos jovens, elaborados pela instituição, e a observação no contexto revelaram um ponto em comum: a maioria dos jovens demonstrava interesse na prática de atividades desportivas, como karatê, futebol e ginásio.

Adicionalmente, durante o levantamento das necessidades, realizado junto da equipa técnica da instituição, identificou-se uma lacuna importante no que diz respeito à educação para a saúde. Devido às experiências de deslocamento e de condições de vulnerabilidade extrema, os jovens apresentam pouco ou nenhum conhecimento em áreas fundamentais, como sexualidade e saúde reprodutiva, consumo e adições de substâncias psicoativas e saúde mental. Na área da sexualidade, verificou-se que muitos dos jovens não possuem informações básicas sobre o funcionamento do corpo, métodos de prevenção de infeções sexualmente transmissíveis ou a importância do consentimento. Esta ausência de conhecimento pode gerar vulnerabilidades adicionais, sobretudo num contexto de adaptação cultural onde normas e valores podem ser muito diferentes dos de origem. Quanto à prevenção de adições, a falta de informação sobre os efeitos e as consequências do uso de drogas (lícitas e ilícitas) pode aumentar a exposição dos jovens aos fatores de risco. Na dimensão da saúde mental, foi constatado que os jovens carregavam traumas relacionados à migração forçada, separação familiar e experiências de violências múltiplas, instabilidade nos países de origem ou percurso migratório traumático. Muitos demonstravam ausência de estratégias para reconhecer e gerir de forma saudável as emoções.

Definição dos Objetivos de Intervenção

Com base nas informações e pressupostos anteriormente referidos, decidiu-se que a intervenção, numa perspetiva holística, devia ser estruturada em torno de dois eixos nucleares: a educação para a saúde e comunicação não-violenta. O primeiro eixo visava o desenvolvimento de competências biopsicossociais nos jovens, enquanto o segundo proporcionava as ferramentas necessárias para a gestão construtiva de conflitos e para a edificação de relações interpessoais harmoniosas e assentes no respeito mútuo e empatia. Para este projeto de intervenção, emergiram os seguintes objetivos gerais e os respetivos objetivos específicos, apresentados na Figura 1.



Figura 1
Definição dos objetivos.

Do Desenho do Projeto à Sua Implementação

Viver. Sentir. Transformar.

A experiência é o chão, a bússola e a linguagem.

Não se trata de aplicar fórmulas,

mas de mergulhar no território da pertença e presença,

onde a escuta se faz gesto,

e o gesto se faz conhecimento.

A pedagogia que se constrói neste projeto

é aquela que emerge do encontro com o outro –

não como destinatário, mas como cocriador de sentidos.

É no entrelaçar de vulnerabilidades e resistências,

de histórias suspensas e futuros por reconstruir

que se moldam as aprendizagens que escapam às lógicas prescritivas

e encontra nas vidas o seu mais autêntico fundamento.

Pedagogia da Experiência

O projeto *EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados* foi concebido e implementado a partir de uma lógica interventiva ancorada na pedagogia da experiência, entendida como uma abordagem educativa que valoriza o vivido como fonte primordial de aprendizagem, reflexão e transformação. Desde a fase de concepção do projeto até à sua implementação no terreno, privilegiou-se uma metodologia participativa, centrada nos sujeitos, nas suas trajetórias de vida, necessidades, saberes prévios e contextos socioculturais. A pedagogia da experiência, segundo Dewey (1938/2023), assenta na interação contínua entre o sujeito e o meio, sendo a experiência educativa aquela que favorece o crescimento, a reflexão e a continuidade da aprendizagem. Nessa perspetiva, aprender não se limita à assimilação de conteúdos, mas emerge da problematização do vivido, da ação e da reflexão crítica sobre essa ação. Este enfoque mostra-se particularmente relevante em contextos de educação não-formal e de intervenção social, como no trabalho com jovens refugiados, onde as aprendizagens estão intimamente ligadas às experiências pessoais, emocionais e relacionais dos participantes.

Dinâmicas Transformativas

As atividades inicialmente planeadas foram posteriormente repensadas e reorganizadas de acordo com as necessidades, interesses e ritmos dos jovens, garantindo uma intervenção flexível, experiencial e centrada no alcance dos resultados objetivados. A Tabela 2 apresenta a sistematização das atividades implementadas nos dois eixos de ação do projeto.

Educação para saúde	Título da atividade	Tabela 2 Atividades implementadas.
Tarefa 1. Saúde Mental	A1. Cicatrizes invisíveis das palavras e ações A2. <i>Expressing emotions – Building stronger bonds</i> A3. Saúde mental importa! Vamos desmistificar?	
Tarefa 2. Educação Sexual	A4. Anatomia do prazer: Mito ou verdade? A5. ISTou informado! A6. Jogar pelo seguro, construir o futuro!	
Tarefa 3. Adições e consumo de substâncias psicoativas	A7. O poder do “NÃO!” – Escolhas que salvam vidas	
Comunicação Não-Violenta	Título da atividade	
Tarefa 4. Jogos cooperativos	A7. Construir a confiança a partir do desporto A 8. Caça aos ovos	

No domínio da saúde mental e emocional, atividades como “Cicatrizes invisíveis das palavras e ações” e “*Expressing emotions – Building stronger bonds*” recorreram

a dispositivos simbólicos para promover a consciência do impacto das palavras, das ações e da repressão emocional no bem-estar psicológico. A utilização de materiais simples (folhas de papel e balões) funcionou como recurso metodológico, o que facilitou a expressão de experiências subjetivas frequentemente difíceis de verbalizar. Estas dinâmicas favoreceram aprendizagens relacionadas com o reconhecimento das emoções, a empatia, a responsabilização individual na interação com o outro e a compreensão dos limites emocionais próprios e alheios, evidenciando a importância da expressão emocional enquanto fator de proteção da saúde mental. As atividades desenvolvidas permitiram explorar competências cognitivas, emocionais e sociais, reforçaram a confiança, a cooperação e a capacidade de comunicação positiva entre os jovens. A criação da tela coletiva *Sexuality in Pieces*, denominada ainda de *Tela de Saberes Partilhados* (Figura 2), constituiu um exemplo emblemático dessas transformações.



Figura 2
Tela colaborativa
Sexuality in Pieces (*Tela de Saberes Partilhados*),
elaborada no âmbito
da implementação das
atividades do projeto
por Mariya Nikitina, em
conjunto com os jovens
refugiados.

Créditos. Mariya Nikitina.

A utilização da arte funcionou como um meio privilegiado para que os jovens explorassem e consolidassem, sem censura, as múltiplas dimensões da sexualidade enquanto componente essencial da experiência humana. Fragmentos de rostos, mãos dispersas, colagens têxteis e texturas sensoriais articulam-se numa narrativa plural, na qual o processo criativo proporcionou um espaço de apropriação pessoal e coletiva, possibilitou ainda a reflexão conjunta e o reconhecimento das diversas manifestações e significados da sexualidade. A atividade destacou a importância de criar um espaço de confiança, onde fosse possível refletir criticamente sobre representações sociais da sexualidade, desconstruir informações imprecisas e consolidar saberes cientificamente validados. O diálogo aberto e respeitador contribuiu para reforçar a autonomia dos jovens nas suas decisões, a consciência sobre comportamentos de risco e a valorização da saúde como dimensão integral do bem-estar.

Paralelamente, as atividades de cariz lúdico e cooperativo, como a “Caça aos ovos” e outras dinâmicas de cooperação em grupo, constituíram estratégias relevantes para o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais em contexto intercultural. Ao privilegiarem a colaboração em detrimento da competição, estas dinâmicas promoveram a entreajuda, a escuta ativa, o respeito pelas regras coletivas e a valorização das características individuais de cada participante. A integração de princípios da comunicação não-violenta nestas atividades favoreceu a comunicação positiva, a gestão construtiva de tensões e o reforço da autoestima, através do reconhecimento mútuo e da partilha de reconhecimento positivo entre pares.

Envolver os jovens em ações de voluntariado, como a recolha de alimentos e a preparação de embrulhos de Natal, configurou-se como um espaço significativo de educação informal, no qual a aprendizagem emergiu da experiência vivida e da ação partilhada. Estes momentos possibilitaram aos jovens assumir um papel ativo enquanto sujeitos capazes de contribuir, cuidar e intervir positivamente na comunidade onde estão inseridos. Através de gestos simples, mas socialmente carregados de significado, foram construídas aprendizagens associadas à solidariedade ativa, à empatia e ao compromisso com o outro, e, desta forma, sedimentando os processos de integração social e de construção de sentido de pertença.

“Cozinhar em conjunto” assumiu uma função central na construção de vínculos relacionais, constituiu simultaneamente uma estratégia de observação participante por parte da estagiária e um meio privilegiado para a construção de relações de confiança com os jovens. Estes momentos permitiram observar dinâmicas interpessoais, níveis de envolvimento e formas de expressão nem sempre visíveis em contextos e atividades mais formais. Os convívios multiculturais promoveram a partilha de saberes, práticas e referências culturais associadas à alimentação. A troca de receitas e modos de confeção provenientes dos diferentes países de origem transformou a cozinha num espaço de reconhecimento identitário e de valorização da diversidade cultural. Para além da dimensão intercultural, esta atividade revelou particular relevância na integração de jovens em situação de maior isolamento, ao criar um contexto informal de proximidade, cooperação, valorização e igualdade relacional.

Impacto e Metamorfoses

O impacto do projeto implementado pode ser analisado a partir da relação entre as dinâmicas pedagógicas implementadas e os percursos educativos, profissionais e sociais dos jovens envolvidos. Ao nível da autonomização, dos 12 jovens, cinco transitaram para contextos de autonomia de vida, demonstrando capacidade de gestão do quotidiano, tomada de decisões e responsabilização progressiva. Paralelamente, quatro dos restantes jovens, que continuavam com medida de acolhimento, ingressaram no mercado de trabalho, evidenciaram competências transversais como comunicação, cooperação, cumprimento de regras e adaptação a contextos formais.

No domínio educativo, os resultados apontam para trajetórias de sucesso escolar relevantes, com dois jovens que concluíram o ano letivo com distinção, e os jovens que frequentavam a escola concluíram o 9.º ano, revelando evolução na assiduidade, no envolvimento nas atividades escolares e extraescolares, na relação com o saber e na vontade em continuar os estudos e a profissionalização. Por outro lado, as transformações qualitativas observadas – maior abertura à expressão emocional, melhoria das relações interpessoais, diminuição de conflitos e aumento da participação – encontram correspondência nestes indicadores objetivos, com isto, reforçando a coerência interna do projeto.

O impacto do projeto refletiu-se igualmente ao nível institucional, traduzindo-se no reconhecimento do trabalho desenvolvido através da integração da autora na equipa educativa após o término da implementação do projeto. Este reconhecimento e integração ocorreu em continuidade com o projeto implementado e com as dinâmicas educativas e de mediação intercultural em curso, permitindo assegurar a sua manutenção e aprofundamento no contexto institucional. A contratação resultou da confiança progressivamente construída com os jovens e com a equipa técnica, bem como da adequação da abordagem pedagógica adotada às necessidades do contexto.

O leme deste percurso foi, desde o início, a interiorização que educar, na sua essência mais profunda, é uma arte que transcende a mera aplicação de técnicas de moldar, esculpir e enquadrar o sujeito nas imagens externamente idealizadas. Tal como a arte, a educação implica abertura à contingência, ao imprevisível e à singularidade irrepetível de cada existência. Nesta realidade dinâmica de infundáveis possibilidades, o educador é um criador de espaços de emergência – alguém que reconhece no outro a potência do inédito e o acompanha no risco de tornar-se. A sua missão é de favorecer encontros: entre saberes e vidas, entre sentidos e experiências, entre o mundo e quem o habita.

Uma educação verdadeiramente humanizadora pressupõe o reconhecimento da liberdade e da autonomia das pessoas como ponto de partida para qualquer processo educativo onde o educador, conforme sustenta Gohn (2007), constitui-se como elemento central do processo educativo, não podendo ser reduzido ao papel de simples dinamizador, ouvinte atento, facilitador ou mero supervisor das atividades.

A Chave da Mudança: Aprender a Desaprender Como Imperativo Epistemológico Para o Futuro Educador Social

“Os analfabetos do século XXI não serão aqueles que não podem ler e escrever, e sim aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender” (Toffler, 1970, p. 211). O saber aprender a desaprender revela-se não apenas como uma competência desejável, mas como um imperativo epistemológico e ético para o educador. Esta capacidade convida-o a um exercício de contínua revisão crítica dos seus referenciais, metodologias e das lógicas de poder inscritas no próprio ato de educar. Emerge a necessidade de fechar os olhos para ver, deixar de ouvir para escutar, abandonar o excesso de certezas para apreender a realidade sem os filtros da ideologia, das técnicas obsoletas, ou da ilusão do saber total e imutável.

Aprender a desaprender implica, em primeiro lugar, reconhecer que muito do que é ensinado e normalizado nos dispositivos formais de educação está embebido em paradigmas hegemónicos que tendem à reprodução da desigualdade social, da exclusão simbólica e da padronização de identidades. Trata-se de um gesto de resistência e de descolonização do pensamento. O educador que aprende a desaprender posiciona-se de forma crítica e ativa face ao cânone instituído, abrindo-se à escuta de saberes subalternizados e à valorização da diversidade.

Neste sentido, a prática educativa transforma-se numa experiência dialógica, situada e emancipadora. O educador social, ao abraçar este saber, afasta-se da postura de especialista incontestável e infalível, aproximando-se de uma ética da humildade epistemológica. Este reposicionamento não significa abdicar da responsabilidade pedagógica, mas antes assumi-la de forma mais crítica e comprometida. O educador que se recusa a desaprender, torna-se cúmplice da fossilização das práticas educativas e da perpetuação de estruturas iníquas.

O saber aprender a desaprender posiciona-se como uma condição *sine qua non* para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, reflexiva e transformadora. Ao desconstruir as certezas cristalizadas, o educador cria espaço para a emergência de novos sentidos, novas narrativas e novas possibilidades de desenvolvimento holístico de cada pessoa e a partir de cada pessoa. Para o licenciado em Educação, trata-se de assumir o compromisso com uma prática que não se limita a repetir o instituído, mas que ousa reinventar o possível e fazer diferente dos demais.

Sustentabilidade e Prospetivas

Este projeto, centrado na intervenção com jovens refugiados foi concebido com a preocupação de gerar um dispositivo adaptável a diferentes contextos socioculturais. As competências desenvolvidas em educação para a saúde e comunicação não-violenta são transversais e relevantes para o desenvolvimento integral de qualquer jovem. Posto isto, lares de infância e juventude, centros de acolhimento temporário e outras instituições que acolhem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade,

centros comunitários e associações juvenis são contextos que podem e devem beneficiar de implementação deste tipo de projeto de intervenção. Mais ainda, a integração de módulos ou atividades do projeto em contextos educativos formais, como escolas e agrupamentos escolares, permitiria alcançar um público mais amplo de jovens e promover a inclusão, o diálogo intercultural e a prevenção de comportamentos de risco.

Por fim, este projeto apresenta potencial para ser partilhado em contextos internacionais, especialmente em redes ou organizações que atuam na proteção de direitos humanos, como o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados ou outras organizações não-governamentais que lidam com questões de migração e refúgio. A disseminação do projeto a nível internacional reforçará o impacto global das práticas implementadas, permitindo que sejam ajustadas e aplicadas em países com realidades similares.

Conclusões

O projeto *EducArte – Criar Pontes Para Integrar e Autonomizar Jovens Refugiados* constituiu uma intervenção socioeducativa sustentada numa abordagem integrada, experiencial e reflexiva, orientada para a promoção da inclusão, do bem-estar e da autonomia de jovens refugiados em contexto de acolhimento institucional. Desenvolvido no CAE MENA da Cruz Vermelha Portuguesa, o projeto respondeu de forma situada às necessidades identificadas no diagnóstico inicial, evidenciando que os processos educativos dirigidos a populações em situação de vulnerabilidade exigem estratégias sensíveis ao contexto e ao público concreto. A articulação entre educação para a saúde, comunicação não-violenta e mediação intercultural revelou-se fundamental para a construção de um quadro de intervenção coerente, capaz de integrar as dimensões individuais, relacionais e comunitárias do desenvolvimento humano.

A opção metodológica pela investigação-ação mostrou-se particularmente pertinente, na medida em que permitiu uma articulação contínua entre teoria e prática, ação e reflexão, planeamento e reconfiguração. O caráter cíclico, participativo e reflexivo desta abordagem, rompendo com lógicas interventivas rígidas e prescritivas, favoreceu a adaptação permanente das estratégias às necessidades emergentes dos jovens.

Os impactos do projeto evidenciam-se de forma clara ao nível do desenvolvimento pessoal, social e emocional dos jovens. Observou-se uma melhoria significativa na capacidade de expressão emocional, na gestão de conflitos e na qualidade das relações interpessoais, bem como um aumento da participação, do sentido de pertença e da cooperação no grupo. A educação para a saúde revelou-se um eixo estruturante na promoção da literacia em saúde, pois permitiu aos jovens adquirir conhecimentos, atitudes e competências essenciais para a tomada de decisões informadas relativamente à sexualidade, à saúde mental e à prevenção de comportamentos de risco.

Paralelamente, a mediação intercultural e a comunicação não-violenta funcionaram como um dispositivo pedagógico e relacional que favoreceu a construção de espaços

seguros de diálogo, reconhecimento mútuo e empatia, assumindo um papel central tanto na prevenção como na gestão construtiva de conflitos em contexto intercultural. Ao nível das trajetórias educativas, profissionais e de autonomização, os resultados alcançados reforçam a coerência interna do projeto e a sua relevância social. A transição de alguns jovens para contextos de vida autónoma, a integração no mercado de trabalho e os percursos de sucesso escolar observados evidenciam que intervenções socioeducativas consistentes, centradas no desenvolvimento holístico e na valorização das potencialidades individuais, podem produzir impactos concretos e sustentáveis. Estes resultados quantitativos encontram correspondência nas transformações qualitativas registadas, nomeadamente no reforço da autoestima, da responsabilização e da capacidade de projeção de futuros possíveis, elementos centrais nos processos de inclusão e cidadania ativa.

O impacto do projeto estendeu-se, igualmente, ao plano institucional, traduzindo-se no reconhecimento do trabalho desenvolvido e na integração da autora na equipa educativa após a implementação deste projeto. Dado este que legitima não apenas a intervenção realizada, como evidencia a relevância de práticas educativas fundamentadas, reflexivas e alinhadas com as necessidades reais do contexto. A continuidade do projeto no seio da instituição reforça a sua sustentabilidade e demonstra que a educação pode transformar não apenas os sujeitos, mas também as culturas institucionais.

Não obstante os resultados positivos, importa reconhecer as limitações do projeto, nomeadamente o tempo restrito da intervenção e a especificidade do contexto, fatores que condicionam a generalização dos resultados. Ainda assim, a natureza flexível, transversal e adaptável das competências trabalhadas confere ao projeto um elevado potencial de replicabilidade noutros contextos socioeducativos, como lares de infância e juventude, centros comunitários, associações juvenis e contextos educativos formais. A possibilidade de integração do modelo em redes nacionais e internacionais de proteção de direitos humanos reforça o seu alcance e pertinência social.

Por fim, o educador social emerge, neste processo, como mediador, criador de espaços de possibilidade e agente de transformação e, neste sentido, educar constitui um ato profundamente político, ético e humanizador.

Referências

Bogdan, R. C., & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, & T. M. Baptista, Trans.). Porto Editora. (Trabalho original publicado em 1982)

Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. UNICEF.

Costa, E. P. da, & Silva, A. M. C. e. (2022). Programa de formação em mediação intercultural: Princípios, estratégias e técnicas. In A. M. C. e Silva & E. P. da Costa (Eds.), *Mediação intercultural: Formação, ação e reflexão* (pp. 87-136). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/UMinho Editora.

D'Ansembourg, T. (2018). *Como se relacionar bem usando a comunicação não violenta* (M. de F. O. do Coutto, Trad.). Sextante. (Trabalho original publicado em 2001)

Decreto-Lei n.º 164/2019, de 25 de outubro. Diário da República n.º 206/2019, Série I. (2019). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/164/2019/10/25/p/dre>

Dewey, J. (2023). *Experiência e educação* (Renata Gaspar, Trad.). Editora Vozes. (Trabalho original publicado em 1938)

Dick, B. (2007). What can grounded theorists and action researchers learn from each other? In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 370–388). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781848607941.n18>

Dutra, F. (2021). *Inovação não violenta: Descubra como a comunicação sistêmica e a empatia circular podem impactar organizações*. DVS Editora.

Farris, S. R. (2015). Migrants regular army of labour: Gender dimensions of the impact of the global economic crisis on migrant labor in Western Europe. *The Sociological Review*, 63(1), 121–143. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12185>

Fazel, M., Reed, R. V., Panter-Brick, C., & Stein, A. (2012). Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: Risk and protective factors. *The Lancet*, 379(9812), 266–282. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60051-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2)

Feijen, L. (2008). The challenges of ensuring protection to unaccompanied and separated children in composite flows in Europe. *Refugee Survey Quarterly*, 27(4), 63–73. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdn049>

Fonseca, K. H. de O. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16–31.

Giménez Romero, C. G. (2010). *Interculturalidade e mediação* (A. Gouveia, Trad.). Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Gohn, M. da G. (2007). *Não-fronteiras: Universos da educação não-formal*. Itaú Cultural.

Janeiro, C. do C. (2014). *O processo de integração/inclusão de um novo membro nas equipas pedagógicas em contextos de educação de infância* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/6927>

Lei n.º 147/99, de 1 de setembro. Diário da República n.º 204/1999, Série I-A. (1999). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/147-1999-581619>

Lei n.º 18/2022, de 25 de agosto. Diário da República, 1.ª série, n.º 164. (2022). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/18-2022-200268064>

Miklos, J., & Miklos, S. (2021). *Mediação de conflitos*. Érica.

Organização Mundial da Saúde. (1986). *Carta de Ottawa para a promoção da saúde*. https://www.iasaude.pt/attachments/article/152/Carta_de_Ottawa_Nov_1986.pdf

Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia. (2013). Diretiva 2013/33/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 26 de junho de 2013, que estabelece normas em matéria de acolhimento dos requerentes de proteção internacional. *Jornal Oficial da União Europeia*, L 180, 96–116. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32013L0033&utm_source=chatgpt.com

Pelizzoli, M. L. (2012). *Introdução à comunicação não violenta (CNV): Reflexões sobre fundamentos e método*. In M. L. Pelizzoli & S. Sayão (Eds.), *Diálogo, mediação e práticas restaurativas: Cultura de paz* (pp. 13–45). EDUFPE.

Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicação não-violenta: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais* (M. Vilela, Trad.). Ágora. (Trabalho original publicado em 2003)

Toffler, A. (1970). *Choque do futuro* (F. P. Rodrigues, Trad.). Edição Livros do Brasil.