U.PORTO

DOUTORAMENTO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Cidadania Europeia: Para que te quero?

Sara Filipa Silveira Pinheiro

D

2019

Sara Filipa Silveira Pinheiro

Cidadania Europeia: Para que te quero?
Significados de cidadania nacional e europeia para jovens de grupos étnicos não-dominantes numa escola portuguesa

European Citizenship: What do I want it for?
Meanings of national and European citizenship for young people from non-dominant ethnic groups in a portuguese school

Tese apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, sob orientação da Professora Doutora Eunice Macedo e da Professora Doutora Helena Costa Araújo

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

2019





Projeto de Investigação financiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia

Referência da Bolsa: PD/BD/105705/2014

Duração da Bolsa: 2015-2018

Para a minha *mãe*

Pela *esperança* que sempre me ensinou

pela *dedicação* de uma vida

(e) pelo *amor* que nos rege os dias

A quem agradeço especialmente …

Às pessoas jovens que fizeram parte desta investigação que, genuinamente, se entregaram aos momentos de partilha e de escuta, que contribuíram com cuidado e atenção para as interrogações e observações que ao longo destes anos lhes coloquei.

Aos professores, professoras, técnicas e técnicos da *Escola Quotidianos de Profissionalização* por me terem aberto a porta e por me terem deixado permanecer, nos seus espaços e quotidianos, por terem encontrado tempo para mais uma atividade, para mais tempo de partilha, obrigada por terem olhado para esta investigação como um contributo!

A Eunice Macedo pelo apoio, inquietações constantes ao pensamento e à investigação, pelos desafios e pelas orientações atentas, cuidadas e prestáveis, por me proporcionar momentos de crescimento pessoal, académico e profissional que ficarão para a vida.
A Helena Costa Araújo por me colocar desafios e incentivos à investigação, por clarificar ideias e incentivar caminhos, pela partilha de conhecimento e por me proporcionar um crescimento pessoal e académico.

Aos/Às meus/minhas amigos/as e colegas – Daniela, Francisca, Carla, Marta, Thiago, Márcia, Luciana, Raquel, Rita(s), Joana, Carolina, André, Bruno e a todos e todas que mesmo não colocando o nome, estiveram presentes nas partilhas de ideias e palavras, por todos os sorrisos e emoções que trocamos ao longo destes anos, por estarem sempre dispostos a ajudar e a escutar, pelo olhar atento e pelo apoio incondicional, pelos momentos académicos e não académicos – agradeço terem estado sempre cá e terem-me permitido *ser* uma pessoa melhor.

Às *minhas* pessoas por sempre terem acreditado em mim e no meu valor, por nunca terem duvidado, pelo apoio, pelas palavras, pelos risos, pelo amor. Por quererem estar e ficar para abraçar …

Resumo

A investigação que aqui se apresenta pretende produzir conhecimento sobre a educação em cidadania europeia (CE) e em cidadania nacional, com jovens provenientes do que se conceptualizou como etnias não-dominantes, estejam estas relacionadas com a diversidade, em termos sociais, culturais, religiosos e/ou provenientes de situações de insucesso e/ou abandono escolar. Defende-se o debate em cidadanias europeia e nacional, como se poderá compreender nos argumentos apresentados nas conclusões desta investigação. Explorou-se e debateu-se a educação para a cidadania nacional e europeia, não só como parte integrante do nosso currículo, mas como práticas que vão para além do currículo. Questionando o atual panorama de multiculturalidade na União Europeia e nos seus Estados-Membro e os desafios que se colocam aos sistemas educativos, apostou-se em compreender os sentidos de pertença e identificação de jovens com as cidadanias europeia e nacional. A investigação teve como objetivos centrais escutar e trazer à luz as suas vozes, vivências e perspetivas; buscando compreender *se* e *como* as pessoas jovens se envolvem e sentem envolvidas em práticas de cidadania nacional e europeia, nos contextos escolar, social e cultural, no quadro do desenvolvimento de um pensamento crítico e da cidadania ativa.

Esta investigação *com* jovens assentou num estudo de caso numa escola profissional, a qual apelidamos *Escola Quotidianos de Profissionalização*. No quadro de uma abordagem qualitativa, recorreu-se à observação participante, com vista a uma aproximação ao terreno de investigação, e à recolha de dados com informantes-chave, nomeadamente, através de discussão focalizada em grupo e entrevistas individuais de aprofundamento com pessoas jovens. A recolha foi ainda complementada com entrevistas a diretores/as, coordenadoras e formadores/as, para facilitar a imersão no contexto.

Atendendo à potencial existência de situações de falta de poder e/ou de desigualdade, perspetiva-se a necessidade de criar lugares onde se possa refletir sobre as práticas de cidadanias europeia e nacional na educação, numa perspetiva mais inclusiva. Para além dos princípios, direitos e deveres a que as cidadanias europeia e nacional podem estar associadas, equaciona-se a busca de cidadania como meio para atingir justiça social, apostando em desenvolver o pensamento crítico das pessoas jovens e as suas formas de intervenção para a construção de uma sociedade europeia intercultural, inclusiva e mais igualitária.

Abstract

The research presented here aims to produce knowledge on education in European citizenship (EC) and national citizenship, with young people coming from what has been conceptualized as non-dominant ethnic groups, whether these are related to diversity, in social, cultural, religious terms and/or coming from educational underachievement and/or early school leaving. It is advocated for the debate on European and national citizenships, as can be understood in the arguments presented in the conclusions of this research. Education for national and European citizenship was explored and debated, not only as an integral part of our curriculum, but as practices that go beyond the curriculum. Questioning the current panorama of multiculturalism in the European Union and its Member States, and the challenges faced by education systems, the focus of this work was on understanding the sense of belonging and identification of young people with European and national citizenship. The research had as central objectives to listen and bring to light their voices, experiences and perspectives; seeking to understand if and how young people get involved and feel involved in practices of national and European citizenship, in school, at social and cultural contexts, within the framework of the development of critical thinking and active citizenship.

This research with young people was based on a case study in a professional school, which we call the Daily School of Vocational Training. As part of a qualitative approach, participant observation put in place, in order to have a closer view to the research field, and for the collection of data with key informants, namely through a focus group discussion and in-depth individual interviews with young people. The collection was also complemented with interviews with directors, coordinators and trainers to facilitate immersion in the context.

Given the possible existence of situations of lack of power and/or inequality, exists the need to create spaces to reflect on the practices of European and national citizenship in education, in a more inclusive perspective. In addition to the principles, rights and duties to which European and national citizenship can be associated, the search for citizenship is considered as a mean to achieve social justice, focusing on developing critical thinking of young people and their ways of intervention for the construction of an intercultural, inclusive and more egalitarian European society.

Résumé

La recherche ici présentée vise à produire des connaissances sur l'éducation à la citoyenneté européenne (CE) et à la citoyenneté nationale, avec des jeunes issus de ce qui a été conceptualisé comme des groupes ethniques non dominants, qu'ils soient liés à la diversité, en termes sociaux, culturels, religieux et/ou provenant de situations d'échec et/ou d'abandon scolaire. Le débat sur les citoyennetés européennes et nationales est défendu, comme on peut le comprendre dans les arguments présentés dans les conclusions de cette recherche. L'éducation à la citoyenneté nationale et européenne a été explorée et débattue, non seulement en tant que partie intégrante de notre curriculum, mais aussi en tant que pratiques qui vont au-delà du curriculum. En s'interrogeant sur le panorama actuel du multiculturalisme dans l'Union européenne et ses États membres et sur les défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs, l'accent a été mis sur la compréhension du sentiment d'appartenance et de l'identification des jeunes à la citoyenneté européenne et nationale. L'objectif central de la recherche était d'écouter et de mettre en lumière leurs voix, leurs expériences et leurs perspectives, en cherchant à comprendre si et comment les jeunes s'impliquent et se sentent impliqués dans les pratiques de la citoyenneté nationale et européenne, dans les contextes scolaire, social et culturel, dans le cadre du développement de la pensée critique et de la citoyenneté active.

Cette recherche auprès des jeunes s'est appuyée sur une étude de cas dans une école professionnelle, que nous appelons l'École quotidienne de formation professionnelle. Dans le cadre d'une approche qualitative, l'observation des participants a été utilisée en vue de se rapprocher du champ de recherche et de la collecte de données auprès des informateurs clés, notamment par une discussion de groupe ciblée et des entretiens individuels approfondis avec les jeunes. La collection a également été complétée par des entrevues avec des directeurs, des coordonnateurs et des formateurs pour faciliter l'immersion dans le contexte.

Compte tenu de l'existence potentielle de situations de manque de pouvoir et/ou d'inégalité, la nécessité de créer des lieux où l'on puisse réfléchir sur les pratiques de la citoyenneté européenne et nationale dans l'éducation, dans une perspective plus inclusive, est envisagée. Outre les principes, les droits et les devoirs auxquels la citoyenneté européenne et nationale peut être associée, la recherche de la citoyenneté est considérée comme un moyen de réaliser la justice sociale, en mettant l'accent sur le développement de la pensée critique des jeunes et de leurs formes d'intervention pour la construction d'une société européenne interculturelle, inclusive et plus égalitaire.

Índice

I. Introdução 25
Objeto de Estudo: Onde se situa a investigação 25
A minha implicação na investigação 27
Linhas de orientação teórica 28
A organização da tese e as suas linhas orientadoras 31
Capítulo I. 35
Formulação da cidadania europeia, articulações com a cidadania nacional e desafios à educação 37
Introduzindo o debate às questões da cidadania: historicidade e perspetivas 38
1. A cidadania - partindo da afirmação da relação com o Estado 53
2. A cidadania baseada na vinculação à União Europeia 57
3. Conceptualização da cidadania europeia (CE): Entre interpretações e posicionamentos 61
4. Um olhar reflexivo a documentos-chave 65
4.1. Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual 67
4.2. A Educação para a Cidadania na Europa à luz do contexto nacional 68
4.3. Justiça social na União Europeia, que condições para as pessoas jovens? 71
5. Concetualizações da cidadania na educação: uma convivência débil entre cidadania nacional e europeia? 74
Finalizando… 83
Capítulo II. 85
Cidadania europeia: Relação entre as pessoas jovens, cruzando as suas etnias na educação 87
1. Em busca da Cidadania Europeia 90
2. Jovens, a Escola e o significado da escuta em Cidadania Europeia 93
3. Das dimensões étnicas na educação à descoberta das pessoas jovens 100
3.1. Capital Social 108
3.2. O papel da escola 112
3.3. Relações entre Jovens e Professores/as na Escola 112
4. Equacionando a dimensão étnica num contexto de (in)justiça social 117

Finalizando … 124
Capítulo III. 125
Contextualização metodológica 127
Introdução: Entre procedimentos e a teoria do método 127
1. Questões que pautam a investigação, atravessando as origens, a sustentação teórica, e os processos de decisão e reflexão 131
2. Desenho Qualitativo da Investigação: diferentes níveis de pesquisa e reflexão . 135
2.1. Observação Participante: Articulação entre teoria, instrumentos e processos reflexivos durante a concretização no terreno 142
2.2. Discussão Focalizada em Grupo (DFG): Articulação entre teoria, instrumentos e processos reflexivos durante a concretização no terreno 147
2.3. Das Entrevistas Individuais de Aprofundamento aos Mapas de Vida: Articulação entre teoria, instrumentos e processos reflexivos durante a concretização no terreno 154
3. Análise Qualitativa de Dados 159
Questões Éticas 165
4. Contextualização da Instituição 166
Capítulo IV. 179
Cidadania Nacional e Europeia: Que relações? 181
Por entre os lugares das vozes jovens 181
Introdução 181
1. Cidadania em duas escalas: nacional e europeia? 183
A entreajuda enquanto cidadania… 185
Cidadania Solidária - Questão do cuidar 187
Cidadania autoinvestida e a busca de oportunidades: vida, estudo e igualdade. 188
As diferenças culturais 191
Os valores associados à cidadania europeia (CE) 193
Questionando a cidadania europeia (CE)… 198
2. Cidadania Europeia: Uniformização e aproximação entre culturas? 200
As oportunidades de as vozes jovens serem escutadas na Escola Quotidianos de Profissionalização 204
3. Cidadania Europeia: Gozo ou negação de direitos na Europa? 206
Europa: nós e os outros 206

Partilha de aprendizagens, culturas e experiências 207
Com vista à reflexão (…) 210
Capítulo V. 215
Etnia como construção social 217
Dimensões de análise das desigualdades entre jovens 217
Introdução 217
1. Construções discursivas acerca de etnia: na tensão entre raça(s), culturas e religiões 218
As diferenças culturais, sociais e religiosas 219
Como se sente o racismo 221
A invisibilidade da/o outra/o 224
A procura da igualdade, através do género 226
A tensão entre as religiões 227
2. Etnias dominantes e não dominantes: visões e oscilações 230
As partilhas de aprendizagens, culturas e experiências 231
A construção da identidade nas relações híbridas entre as origens 234
3. Etnias dominantes e não-dominantes: tensões e estratégias de construções de pertença 238
Ser sujeito através da linguagem: crioulo e português 239
Entre o racismo e o preconceito… 242
Distinguindo diversas formas de exclusão? 242
Com vista à reflexão (…) 245
Capítulo VI. 249
Os mapas de vida como interpretação e reconstrução das experiências jovens 251
Mapa de Vida do Abel 254
Vinda para Portugal e a sua família 254
Integração educacional e as aprendizagens da vida 254
Perspetivas de cidadania: Do desconhecimento … às nossas culturas 255
Nós temos as nossas próprias culturas, mas vocês também a vossa! 255
Relações Interpessoais: Entre oportunidades de prática de cidadania 256
A vida em Portugal e o horizonte da Europa 257
Mapa de Vida da Clara 258

Relações e integração do/a outro/a 258
Cidadania autoinvestida 258
Perspetivas de cidadania: Como nos comportamos! 258
Raças: brancos, pretos, amarelos (…) 259
Andar pela Europa de camião? 261
Mapa de Vida do Gastão 262
Vinda para Portugal e relação familiar 262
Inserção educacional e as dificuldades linguísticas 262
Perspetivas de cidadania…: poder viver e ter oportunidades, um olhar a partir da experiência 263
Diferenças culturais: a maior diferença na cidadania 264
Etnia e etnias não-dominantes: Sem grandes misturas entre grupos 264
Relações na educação: formadoras/es e pessoas jovens formandas, a curiosidade face à diferença 265
A opção por uma cidadania nacional face ao risco de não inclusão na cidadania Europeia? 265
Mapa de Vida do Lucas 267
Vinda para Portugal e relação familiar 267
Inserção educacional: procura de melhores condições de vida 267
"Eu acho que [a] igualdade vale mais que tudo, é [o] direito que eu gosto de salientar mais" 268
"Deixo a minha cultura de lado que é a tribo cabo-verdiano e (…) vivo a cultura europeia" 268
Relações Interpessoais: Entre perspetivas 269
Os desafios futuros cá em Portugal 270
Mapa de Vida da Magnólia 272
Vinda para Portugal e relação familiar 272
Inserção educacional e as dificuldades linguísticas 272
Perspetivas de cidadania…: Um olhar a partir da experiência 273
Etnia(s): "Não existe a tal dominante, mas não existem grandes misturas entre grupos" 274
Racismo nos quotidianos: "Eu não liguei!" 274
Relações interpessoais: Entre perspetivas 275

O trampolim para a Cidadania Europeia e a vida na Europa 275
Mapa de Vida do Marcos 277
A identidade portuguesa e as relações familiares 277
Perspetivas de integração: relação com o/a outro/a 277
Cidadania autoinvestida 278
Perspetivas de cidadania nacional e cidadania europeia: “Cada um de nós tem um pensar diferente de como agir” 278
Não há uma etnia que predomine face às outras 279
Relações interpessoais: Entre etnias e perspetivas 279
O que o futuro lhe reserva? “Eu penso: nasci em Portugal e vou vencer aqui em Portugal” 280
Mapa de Vida da Margarida 281
Vinda para Portugal (Porto) e relação familiar 281
Ideias de cidadania nacional e cidadania europeia: entre os direitos e deveres . 282
A predominância étnica 283
Relações e proximidades: práticas de cidadania 283
O trampolim para a Cidadania Europeia e a vida na Europa e no mundo 284
Mapa de Vida da Morgana 285
Vinda para Portugal e relação familiar 285
Inserção educacional: Entre as dificuldades com clima e língua ao auxílio dos/as colegas 286
“Ninguém é diferente do outro, ninguém é superior ao outro”: Da cidadania nacional à cidadania europeia 286
Etnia e etnias não-dominantes: “Não existe distinção entre raças” 287
Portugal: As oportunidades de vida e de futuro 288
Mapa de Vida da Natércia 289
Vinda para Portugal e relação familiar 289
Entre a integração e o racismo 289
Os desafios das/os colegas: existem? 290
Perspetivas de cidadania…: poder viver e ter oportunidades, um olhar a partir da experiência 291
“Tem a ver com questões raciais”: significados de etnias 292
Entre voltar ao seu país e outras experiências 293

Mapa de Vida da Rafaela 295
Histórias de Vida de origem bem portuguesa 295
"A escola prometeu-lhes coisas que não cumpriu": O processo de integração das e dos colegas 295
Tempos livres e atividades 296
Perspetivas de cidadania (…): relações de proximidade entre cidadania e cidadania europeia 296
Etnia e etnias não-dominantes: Existe a 'tal' dominante? 297
Relações Interpessoais 298
A vivência da cidadania europeia no "cantinho à beira mar plantado" 298
Mapa de Vida do Sebastião 300
A identidade portuguesa e as relações familiares 300
Perspetivas de integração: relação com o/a outro/a 300
Perspetivas de cidadania e cidadania europeia: "Tudo o que nós fazemos faz parte da cidadania" 301
"Nós não somos todos iguais (...) Não que seja como uma coisa má, mas diferentes" 302
Relações interpessoais: Entre etnias e perspetivas 302
O futuro fora da escola: Um objetivo a alcançar 303
Mapa de Vida da Vera 305
A origem portuguesa e a sua família 305
As perspetivas de (des)integração cruzadas com as relações interpessoais 305
Perspetivas de cidadania: Oportunidades e lugares para viver 306
"Quando falam em crioulo uma pessoa pensa será que ele está a falar bem, será que está a falar mal, será que está a falar de nós, será que não está" 307
Relações Interpessoais 307
A identificação e o sentimento de pertença a Portugal 308
Com vista à reflexão… 310
Linhas conclusivas: entre o interesse dos achados e a prevalência de inquietudes 315
Referências Bibliográficas 329
Apêndices

Índice de Esquemas e Quadros:

Esquema 1: Níveis de pesquisa, instrumentos e recursos de recolha de dados …… 138

Esquema 2: Distribuição da observação participante …… 143

Quadro 1: Distribuição das e dos jovens por sessão de Discussão Focalizada em Grupo (DFG) e para as entrevistas individuais de aprofundamento…….. 159

Quadro 2: Da relação entre temas e pessoas: Os *mapas de vida* como interpretação e reconstrução das experiências jovens …… 163

Esquema 3: Categorias e subcategorias de análise …… 183

Quadro 3: Síntese reflexiva sobre as três grandes categorias emergentes …… 209

Esquema 4: Categorias e subcategorias de análise …… 218

Quadro 4: Origem nacional das pessoas jovens que participaram nas entrevistas individuais de aprofundamento …… 253

Lista de Siglas:

CATCH-EyoU - Projeto Constructing AcTive CitizensHip with European Youth

CE – Cidadania Europeia

CEE – Comunidade Económica Europeia

CIEJD - Centro de Informação Europeia Jacques Delors

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas

CoPPEECC – Projeto Construindo Pilares de Projeto Europeu com Educação, Cultura e Cidadania

EQP - Escola Quotidianos de Profissionalização

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

FSE – Fundo Social Europeu

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

RESL.eu - Projeto Reducing Early School Leaving in Europe

UE - União Europeia

Lista de Apêndices

Apêndice 1: Protocolo institucional para a execução da investigação

Apêndice 2: Guião da discussão focalizada em grupo

Apêndice 3: Guião das entrevistas dirigidas às técnicas; formadoras/es e diretor/a

Apêndice 4: Guião das entrevistas individuais de aprofundamento

Apêndice 5: Autorização para Encarregados de Educação/Consentimento Informado

I. Introdução

Objeto de Estudo: Onde se situa a investigação

Tendo em consideração um contexto internacional que reclama formas de cidadania que vão além do estado nacional, esta investigação centra-se na compreensão dos sentidos da cidadania europeia para jovens de etnias não dominantes, admite-se a existência de um horizonte que abre portas à cidadania europeia, pois permite articular cidadania e europeização (Macedo 2018).

Esta investigação surge num momento em que o contexto europeu enfrenta desafios, no que respeita à mobilidade das populações. Acentuam-se tentativas de fuga para a Europa, tanto por pessoas refugiadas e migrantes que, por vezes, fogem de situações de violência e de falta de acesso a direitos humanos básicos, procurando assim melhores condições de vida face a esses desafios pessoais e profissionais quer, por outro lado, a fuga para os países mais centrais da Europa de jovens adultos com altos níveis de formação. Estes buscam situações profissionais mais desafiantes e compensadoras, quer a nível de carreira profissional quer a nível económico. A Europa atual enfrenta diferentes desafios sociais, culturais e económicos, que se encontram, direta e indiretamente, relacionados com a construção da cidadania europeia e do que esta representa para os diferentes grupos que hoje compõem as sociedades europeias.

No quadro destas preocupações, emergiram ao longo do projeto um conjunto de questões que deram corpo e permitiram contextuar a questão central da pesquisa: como se posicionam as pessoas jovens de diferentes etnias e origens face à pertença e identificação com a cidadania europeia (CE)? A par desta questão fulcral surgiram outras, igualmente relevantes e complementares, que permitem endereçar a questão de partida a diferentes níveis. Refiro, nomeadamente: como são pensados os lugares da CE atribuídos a jovens de grupos não-dominantes? Como são envolvidos e se deixam envolver na (re)construção e participação na cidadania nacional e na CE? Qual o potencial de in/justiça social e de exclusão/inclusão na educação na escola do estudo? E que papéis para a escola? *Se* e *como* desenvolve a escola práticas de cidadania nacional e de CE? Fomenta-se a pertença e a inclusão dos diferentes grupos?

O desafio desta investigação centra-se assim, na busca de um debate com a cidadania nacional e a cidadania europeia (CE) compreendendo perspetivas jovens sobre a mesma, numa construção de significados e de atribuição de sentidos. O foco

contextual situa-se num tempo e espaço de transição destas pessoas jovens desde os seus países de origem PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – onde vivem uma não europeização - para um país europeu, como é o caso de Portugal. Estes caminhos e questões levaram-me – enquanto investigadora – a debater conceitos de cidadania europeia e de cidadania nacional, de etnias dominantes e não-dominantes e de juventude. Conceitos estes centrais a esta tese e que cujo conteúdo e articulações serão debatidos de diversas formas.

Esta investigação ao longo de quatro anos passou por diferentes fases de recolha de dados, aprofundamento, reflexão e orientação, fases estas que permitiram o desenvolvimento de uma consciência mais profunda das dificuldades, mas também, e não menos importante, dos trilhos a seguir, dos objetivos a atingir e do alcance que uma tese de doutoramento se propõe alcançar. Um percurso que se revela, por vezes, sinuoso, mas ao mesmo tempo, para quem o vive, apaixonante e desafiador, pela busca, pela conquista, pela reflexão e não descurando a escrita, com que procuro dar acesso a esses percursos e aos achados mais pertinentes desta investigação que se apoia nas vozes jovens.

Concretizando este projeto, importa salientar a busca de cruzar a subjetividade de olhares e de realidades, que vai além da simples soma de perspetivas. Assim, este projeto assenta num estudo de caso, realizado numa Escola Profissional, na cidade do Porto, a qual será caracterizada no capítulo metodológico, como se pode ver abaixo, onde encontraremos a estruturação da tese. Busca-se trazer para o centro da investigação pessoas jovens que frequentam o nível secundário profissionalizante, que são de origens diversificadas e têm percursos educativos mais ou menos controversos. Trata-se de jovens que têm entre 15 e 25 anos. Embora se reconheça e afirme a centralidade das vozes jovens, estas não são as únicas a ser escutadas e acolhidas, em termos das suas ideias, opiniões e pontos de partida. Foi também criado espaço para as vozes das e dos profissionais da instituição, que dão acesso a uma compreensão mais ampla do contexto onde as cidadanias jovens vão ganhando maior ou menor lugar.

Interessa salientar que o projeto de investigação se orientou para as perspetivas e sentimentos das pessoas jovens de diferentes origens, face ao tema em debate, pois é na relação com pessoas oriundas de outros lugares sociais que compreendemos quer

os limites das nossas perspetivas, quer o modo como as outras pessoas interpretam o nosso posicionamento (Young, 2002).

A minha implicação na investigação

A minha implicação enquanto investigadora partiu, de modo significativo, de um projeto anterior em que participei, intitulado *Construindo Pilares de Projeto Europeu com Educação, Cultura e Cidadania* (CoPPEECC) e que pretendia "produzir um efeito multiplicador de ações educativas, fornecendo dados teóricos, metodológicos e concetuais que [permitiram] a replicação contextualizada da ação com outros grupos e por outros profissionais que reconheçam a importância e a atualidade das questões europeias" (Macedo & Ferreira, 2014:16).

Esse projeto resultou duma colaboração entre o CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) e o CIEJD (Centro de Informação Europeia Jacques Delors) e consistia em explorar conhecimentos sobre a União Europeia, desde os procedimentos eleitorais, passando pela arquitetura institucional, à estrutura, órgãos, características e tomada de decisão e, ainda, as vivências de cidadania europeia. A partir destes temas, selecionaram-se aqueles a que faria mais sentido, pela sua pertinência, dar continuidade no projeto de doutoramento, uma vez que, se pretendia compreender a potencial existência e sentidos de pertença à cidadania nacional e à cidadania europeia.

No que concerne à estrutura formativa das sessões, no projeto CoPPEECC, estas decorriam durante um dia de formação (entre 6 a 8 horas), em contexto de sala de aula, explorando conhecimentos, através de atividades práticas e da realização de trabalhos em grupo. O projeto envolvia jovens do ensino secundário (regular ou profissional), duas turmas, por Escola, de todos os distritos do país (a nível continental e ilhas). Deste modo, atendendo à dimensão reflexiva que essa implementação adquiriu, inspirei-me também neste projeto para elaborar o plano de pesquisa e de recolha de dados. Estruturei sessões de discussão focalizada em grupo (DFG), de tal modo que na segunda sessão com a mesma turma, as e os jovens elaboravam uma reflexão a partir da sua pequena pesquisa, como estímulos para a discussão, o que poderia tornar as discussões mais interventivas e dinâmicas. A envolvência com o projeto CoPPEECC foi um crescendo que me permitiu desenvolver um interesse particular pelos temas em debate e por investigar

com as populações jovens, dentro das faixas etárias do ensino secundário, o modo como se posicionam e se sentem face à cidadania nacional e da cidadania europeia. Foi por isso que o corrente projeto foi também pensando para desenvolver com pessoas jovens, a frequentar uma escola, que acolhe jovens de diferentes origens. Foi inspirada na minha experiência anterior que nasceu o projeto de doutoramento. Este introduz outra questão fundamental, desenvolvendo uma compreensão da relação de jovens de etnias não-dominantes com a cidadania europeia.

O meu apreço pela investigação e pela via académica constituem uma forte motivação para este projeto. Importa dar relevo ao facto de ao longo desta investigação ter tido a oportunidade de desenvolver um intercâmbio na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), entre março e abril de 2017, onde participei em diferentes reuniões do grupo de pesquisa em que me inseri, bem como dei continuidade ao aprofundamento das questões metodológicas. Foi uma experiência muito enriquecedora para a minha formação pessoal e académica, uma vez que me desafiou a pensar as questões da minha investigação, tendo em conta diversas perspetivas sociais e culturais. Com este projeto de doutoramento tive também a oportunidade e o desafio de publicar dois artigos em revistas internacionais, em coautoria, que permitiram acentuar o foco teórico e o debate de documentos europeus e nacionais sobre as cidadanias europeia e nacional e desenvolver, numa fase inicial, uma primeira discussão de resultados.

Linhas de orientação teórica

Compreende-se a necessidade de debater as cidadanias nacional e europeia, colocando em questão o modo como as pessoas jovens se têm vindo a afirmar, pertencer e identificar com as práticas das cidadanias nos seus quotidianos, num enquadramento de crescente diversidade. Existindo já vários estudos que focam este debate (Eurydice, 2012; 2016; 2017; White Paper on Intercultural Dialogue, 2008) pouco parece ainda saber-se sobre o sentimento de pertença e identidade face à CE, junto de jovens de etnias e de origens diversificadas, campo que parece interessante explorar. Tem-se em conta que "o próprio 'outro' tem de reconhecer a 'nossa' alteridade, pois neste conflito (diálogo) a diferença também somos nós" (Stoer & Magalhães, 2005:100).

Ou seja, neste estudo interessa evidenciar a importância do reconhecimento da diferença, permitindo enriquecer o diálogo entre diferentes sujeitos e perspetivas e compreender os diferentes sentidos de pertença desses sujeitos. A questão da pertença e da identificação com a cidadania nacional e a cidadania europeia constitui, pois, um problema que é pertinente analisar uma vez que se pretende torná-lo de acesso comum às pessoas jovens nas escolas, no sentido da busca da inserção destas na Europa e do seu reconhecimento como cidadãs e cidadãos europeus.

Nesta investigação tem-se também em conta que o caminho até às e aos jovens não é uniforme dada a forma como cada jovem acolhe a diversidade e reconhece (ou não) a diferença no/a outro/a. Busca-se compreender as especificidades, meio de origem, género e etnia de cada jovem, especificidades estas que podem estar associadas a maiores ou menores riscos e dificuldades na sua educação, potenciando também diferentes formas de relação com a cidadania europeia e a cidadania nacional.

Pretendeu-se escutar as *vozes* jovens no sentido de compreender os significados que atribuem às suas realidades. Não podendo isolar a participação de jovens da envolvente nacional e europeia, a investigação parte também de pensamentos reflexivos e questionadores das políticas nacionais e europeias de cidadania nacional e de CE, educação, qualificações e inserção no(s) mercado(s) de trabalho. Para este debate, adquirem centralidade autores como Stephen Stoer (1999; 2000; 2005; 2008) nas questões sobre o reconhecimento da diferença e educação, Thomas Marshall (1950) sobre a cidadania, Ruth Lister (1997; 2007) na cidadania de universalismo diferenciado, Boaventura de Sousa Santos (2002; 2014), nas questões da democracia e diversidade, atravessando o debate sobre cidadania. Por sua vez, no que respeita ao debate sobre cidadania e identidade europeia destacam-se autores e autoras como Vitória Cardona (2007), Manuel Castells (2000), Avril Keating (2009), Monique Landberg (2018), Sandra Mantu (2013), entre outros e outras tão significativos nas reflexões desenvolvidas ao longo desta investigação. Tendo em consideração que esta investigação é também atravessada pelas questões étnicas tornou-se crucial a este trabalho autores como Alireza Behtoui (2006; 2015), Guido Bolaffi (2003), Joan Cabezas (2005). Em suma, permitiram trazer para o debate as questões sobre etnias, diversidades e origens. São também cruciais as questões de justiça social, argumentadas partindo de Carlos Estêvão (2002; 2005; 2007), Iris Young (1990; 1997; 2002), entre outros autores e autoras.

Autores como António Nóvoa (1996; 2002), Pierre Bourdieu (1996; 1999; 2006) e outros cuja teorização permite acentuar o debate sobre a educação e as suas políticas, potenciais desigualdades e influências sociais e culturais, no posicionamento de uma cidadania ativa e crítica, a nível nacional e europeu.

Não sendo a diversidade cultural uma novidade na União Europeia (UE), e considerando todas as (re)definições constantes na EU atualmente, equaciona-se a importância de estar atenta a sociedades baseadas nos princípios do pluralismo político e tolerância, que "com relativismo cultural, não param de ganhar terreno" (Touraine, 1997:217), e dizem permitir, e ainda, incentivar o respeito e a aceitação da diversidade (Council of Europe, 2008) buscando tornar a UE unida na sua pluralidade de culturas e de cores. As questões acima são também reflexo do caminho que se trilhou a cada dia com esta investigação, que se ambiciona reflexiva, inovadora, e atenta a quem nela participa – as pessoas jovens.

Os conceitos de cidadania nacional e europeia têm vindo a conquistar lugar a vários níveis, nomeadamente, político, social e educativo na sociedade portuguesa, e em contexto global, sendo importante acentuar a existência de algumas tensões. Documentos relevantes para sustentar a análise foram os relatórios Eurydice (2012, 2017), que acentuam o(s) modos como, nas sociedades democráticas, a educação para a cidadania apoia as e os estudantes para que se tornem cidadãs e cidadãos ativos, informados e responsáveis, dispostos e capazes de assumir a responsabilidade por si próprios/as e pelas suas comunidades a nível local, regional, nacional e internacional (Eurydice, 2017[1]) através da participação.

Se a cidadania constitui um desafio para a educação de jovens que buscam uma formação profissional e/ou que tiveram percursos conturbados de abandono e/ou de insucesso escolar, o seu debate faz particular sentido num contexto de potencial mobilidade internacional. Em Portugal e na Europa o desafio pela consecução da cidadania, a relação entre as sociedades atuais e as e os sujeitos reflete uma dinâmica de globalização, em que se pode incluir a discussão da cidadania nacional e europeia. Os contributos de Leite, Fernandes e Silva (2013) permitem alimentar este debate ao acentuarem como, em Portugal, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a educação

[1] Tradução Livre feita pela autora.

para a cidadania passou a ser vista como analisador privilegiado que ganhou progressivamente "[…] espaço nos discursos políticos, normativos e sociais, […] alcançou um estatuto de grande centralidade nas políticas educacionais de final […] do século XX e primeira metade do século XXI (Leite, Fernandes & Silva, 2013:37). Sendo a cidadania um pressuposto, por vezes não realizado, das sociedades atuais, justifica-se a busca da educação para a cidadania com populações jovens e o debate da cidadania nacional e europeia no quotidiano.

A organização da tese e as suas linhas orientadoras

No que concerne à estruturação desta tese, esta contém oito capítulos, sendo um introdutório e outro conclusivo, seguido das respetivas referências bibliográficas. Assim, no primeiro capítulo que se intitula: *Formulação da cidadania europeia, articulações com a cidadania nacional e desafios à educação,* explora-se e debate-se o conceito de cidadania europeia e de cidadania nacional, estabelecendo articulações com a educação. Estes são conceitos fundamentais para o desenvolvimento desta investigação. Recorro à análise de documentos políticos, que permitem compreender o enquadramento político, social e económico do debate sobre cidadania europeia, na sua relação com a cidadania nacional.

Foca-se a cidadania, partindo da afirmação da sua relação com o Estado, a cidadania nacional, passa-se a debater a cidadania baseada na vinculação à União Europeia (UE) e no quadro da evolução histórica da construção da UE – a cidadania europeia. O ponto 3 - *Conceptualização da cidadania europeia (CE): entre interpretações e posicionamentos* - explora conceções de diferentes autores e documentos, permitindo criar o meu próprio posicionamento sobre a concretização da cidadania europeia pelas pessoas cidadãs. Ainda neste primeiro capítulo lança-se *um olhar reflexivo a documentos-chave.* Parte-se de documentos de caráter nacional e internacional que abordam a cidadania nacional e a europeia na sua relação com as desigualdades sociais e com a justiça social na UE.

Este capítulo termina com o ponto *concetualizações da cidadania na educação: uma convivência débil entre cidadania nacional e europeia?,* em que se procura trazer para o debate as questões da educação, numa relação que parece ainda cheia de

interrogações, e que suscita a reflexão sobre as diferentes articulações entre estas formas de cidadania, fundamentais para a investigação.

O segundo capítulo é também teórico, intitulado *Cidadania europeia: relação entre as pessoas jovens, cruzando as suas etnias na educação,* explora a cidadania europeia, estabelecendo relações entre as dimensões étnicas na educação e os significados da cidadania nacional e europeia para as pessoas jovens, na escola.

O ponto 1 deste capítulo foca a *Busca da cidadania europeia*, incidindo em procurar outras perspetivas de contextualização e de diálogo no que respeita às possibilidades de cidadania europeia das pessoas jovens. Mantendo como pano de fundo a educação e as diferenças étnicas, o ponto 2 - *Jovens, a escola e o significado da escuta em cidadania europeia* - aposta em compreender a forma como as e os jovens se relacionam entre si e com a escola, e os significados que atribuem e constroem sobre as cidadanias nacional e europeia. Busca-se evidenciar articulações e apropriações entre significados.

Já o ponto 3 - *Das dimensões étnicas na educação à descoberta das pessoas jovens,* subdivide-se em diferentes subpontos, nomeadamente: *Capital social*; *O papel da escola* e, *Relações entre jovens e professores/as na escola*. Assim, debatem-se as questões étnicas, partindo dos significados das apropriações conceptuais exploradas nos subpontos. Cruzam-se ainda as vivências das pessoas jovens, no contexto educativo, com as diferentes influências sociais, culturais e religiosas. Este ponto dá entrada ao último ponto deste capítulo - *Equacionando a dimensão étnica num contexto de (in)justiça social,* em que se reflete acerca das etnias dominantes e não dominantes, compreendendo a importância das suas posições no que concerne às questões de (in)justiça social. Com estes dois capítulos procuro, portanto, discutir e estabelecer os fundamentos teóricos que suportam esta investigação.

Já o capítulo 3 procede à contextualização metodológica. Apresentam-se e discutem-se os processos de reflexão e decisão em termos das opções metodológicas adotadas e faz-se a sustentação teórica do método, dando lugar ao primeiro ponto: *Questões que pautam a investigação atravessando as origens, a sustentação teórica e os processos de decisão e reflexão*. No ponto 2, apresenta-se e reflete-se sobre o *Desenho qualitativo da investigação: diferentes níveis de pesquisa e reflexão.* Este é corporizado num conjunto de subpontos que buscam dar visibilidade, nomeadamente:

Observação participante: articulação entre teoria, instrumentos e processos reflexivos durante a concretização no terreno; *Discussão focalizada em grupo (DFG): articulação entre teoria, instrumentos e processos reflexivos durante a concretização no terreno*; e *Das entrevistas individuais de aprofundamento aos mapas de vida*: *articulação entre teoria, instrumentos e processos reflexivos durante a concretização no terreno.* Ou seja, estes três títulos mostram o que se explorou e debateu, quer teoricamente, quer nas diferentes opções metodológicas tomadas ao longo do percurso da recolha de dados.

Após isto, apresenta-se a *Análise qualitativa de dados*, onde se explora a forma como os dados recolhidos foram posteriormente analisados, articulando a análise com as questões éticas subjacentes a todo o processo metodológico de recolha e análise dos dados. Por fim, no ponto 4, o último deste capítulo, exploram-se questões relacionadas com o conhecimento e contextualização da instituição e com a entrada no terreno. Este ponto busca constituir como que uma porta de entrada para os capítulos seguintes, que assentam na discussão de resultados, suportada nas vozes jovens.

Assim, o capítulo IV - *Cidadania nacional e europeia: que relações? Por entre os lugares das vozes jovens* abre o debate dos resultados desta investigação, refletindo sobre as interpretações e posicionamentos jovens no que respeita à cidadania nacional e europeia; no ponto seguinte explora-se *Cidadania europeia: uniformização e aproximação entre culturas?*; e por fim o ponto 3 discute *Cidadania europeia: gozo ou negação de direitos na Europa?.* Importa clarificar que todos estes títulos surgem como consequência da identificação de temas emergentes dos textos, dando lugar à criação de categorias a partir das vozes jovens, escutadas ao longo desta investigação. Deste modo, neste capítulo debate-se também a incorporação das diferentes culturas na cidadania, e ainda, se a cidadania europeia vai além da proclamação nos documentos políticos para permitir o usufruto de direitos na Europa, por parte das e dos jovens e por relação com as diferentes etnias não-dominantes envolvidas.

Por seu lado, o capítulo V - *A etnia como construção social e dimensão de análise das desigualdades entre jovens* permite apresentar e discutir resultados, incidindo nas questões étnicas que informam as vidas das e dos sujeitos da investigação. Neste sentido, apresentam-se como pontos deste capítulo: *Construções discursivas acerca de etnia: na tensão entre raça(s), culturas e religiões;* seguido de *Etnias dominantes e não-*

dominantes: visões e oscilações, e por último, *Etnias dominantes e não-dominantes: tensões e estratégias de construção de pertença.*

O último capítulo, que apresenta e debate resultados, intitula-se: *Os mapas de vida como interpretação e reconstrução das experiências jovens,* e resulta de uma síntese dos dados provenientes das entrevistas individuais de aprofundamento desenvolvidas com as pessoas jovens. Inspirei-me nas histórias de vida e retratos sociológicos, para poder incorporar as diferentes perspetivas e opiniões, atribuindo significados às suas vozes. Devido ao relevo dos dados obtidos, optou-se por criar este capítulo, com o intuito de enriquecer a análise de conteúdo. Os *mapas de vida* surgem como um capítulo diferenciador, uma vez que, refletem de forma mais individualizada as vozes jovens, permitindo uma visão mais aprofundada acerca de quem são estas pessoas jovens. Importa salientar que estas e estes jovens também participaram anteriormente nas sessões de discussão focalizada em grupo (DFG).

À semelhança dos capítulos anteriores, este pautou-se também por procurar compreender e atender às vozes jovens, desenvolvendo interpretações, o mais fiéis possível, sobre as suas perspetivas e opiniões. Teve-se em conta a dimensão étnica, bem como as diferenças sociais, culturais e/ou religiosas identificadas na investigação. Desta forma, este último capítulo busca reconhecer *poder de assinatura às vozes jovens*, ao modo como sentem e percecionam as suas origens, a cidadania nacional e a cidadania europeia, bem como as suas relações.

Nas conclusões procuro dar visibilidade ao que de mais significativo esta investigação pode trazer. É de modo ainda inquieto que pretendo continuar a refletir sobre as perceções jovens, no que concerne aos seus sentidos de pertença e de identificação com a UE, atravessados pelas dimensões de cidadania europeia e de cidadania nacional. Foi por isso que decidi intitular este último capítulo de - *Linhas conclusivas: entre o interesse dos achados e a prevalência de inquietudes,* tendo-se decidido refletir sobre possibilidades e oportunidades que a investigação pode desenvolver e caminhos que se podem traçar, a partir desta tese.

Capítulo I.

Formulação da cidadania europeia, articulações com a cidadania nacional e desafios à educação

Neste capítulo exploram-se as preocupações deste estudo que foca, essencialmente, a relação com a cidadania europeia de jovens de etnias não-dominantes, tal como se referiu na introdução deste trabalho. É, portanto, crucial fazer a discussão do conceito de cidadania nas suas diferentes formas, bem como compreender os modos como a cidadania de base nacional e europeia são representadas na educação, como veremos adiante.

A prevalência de documentos políticos de diversas áreas que debatem e utilizam o conceito de cidadania nacional e de cidadania europeia permite acentuar o espaço que estes têm vindo a ganhar no debate contemporâneo. Assim, na primeira parte deste capítulo debate-se *a cidadania em torno da afirmação da relação com o estado.* Assumindo o pressuposto de que é "Marshall que abre caminho à reconceptualização da natureza e do papel do estado [no sentido da continuidade da] extensão geral da democratização" (Macedo, 2018:75), argumenta-se que a cidadania surge, nesta perspetiva, relacionada com o estado, sendo que as suas diferentes dimensões refletem a ordem política, social e económica em que é produzida.

Na segunda parte debate-se a cidadania europeia, ou seja, *a cidadania baseada na vinculação à União Europeia.* Assim, explora-se a cidadania na sua relação com a União Europeia (UE) e com o processo de evolução histórica subjacente à sua construção. Especificando mais um pouco, são abordadas concetualizações teóricas e políticas da cidadania europeia, no sentido de compreender potenciais significados e posicionamentos, através dos documentos. Discute-se também o processo de construção concetual da cidadania europeia, e qual o lugar que dá à legitimação do papel ativo das e dos cidadãos. No ponto seguinte é apresentado *um olhar reflexivo a documentos-chave* onde se busca mostrar como alguns documentos nacionais e internacionais tratam a cidadania europeia e a cidadania nacional, na relação com as desigualdades sociais e com o conceito de justiça social na UE. Esses documentos que se relacionam com a cidadania nacional e/ou europeia permitem compreender como estes conceitos são interpretados nos discursos políticos e académicos, bem como são definidas prioridades de atuação. Com esta preocupação, é importante dar relevo a

documentos-chave como: A carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos (Conselho da Europa, 2010) porque reflete sobre valores como democracia, direitos humanos e justiça, e como estes se relacionam com os princípios de CE e cidadania; o *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity,* (Council of Europe, 2008) que permite refletir sobre a diversidade cultural na Europa e como esta diversidade permite estabelecer relações com a CE e a cidadania nacional; *A Educação para a Cidadania na Europa* (EACEA/Eurydice/Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2012), que foca a promoção da coesão social, equidade e cidadania, através da educação. Considera-se também relevante um documento de 2017, intitulado *Citizenship Education at School in Europe* (European Commission/EACEA/Eurydice) que traz para a discussão a educação para a cidadania, nas sociedades democráticas. Por fim, discute-se o estudo *Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual* (Benavente & Peixoto, 2015) que analisa a governação do XIX Governo Constitucional de Portugal, entre 2011-2015, no que respeita às políticas educativas e sociais e permite compreender desigualdades no acesso a uma escola, que deve ser para todas as pessoas.

Este capítulo termina com uma reflexão sobre as articulações entre cidadania nacional e europeia e a educação para a cidadania. Nesta secção, intitulada *concetualizações da cidadania na educação: uma convivência débil entre cidadania nacional e europeia?* debate-se a articulação entre educação e cidadania nacional e europeia.

Introduzindo o debate às questões da cidadania: historicidade e perspetivas

Para a discussão do conceito de cidadania nas suas diferentes formas, começamos por acentuar que este tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, tanto no que respeita às perspetivas que o enlaçam, como no que concerne ao que se propõe defender. Entende-se que o conceito de cidadania para além de "complexo e polissémico necessita de uma análise aprofundada, como uma das condições básicas da democracia, [sendo a sua] explicitação e conteúdo profundamente articulados com o tempo histórico e o espaço geográfico, os quais condicionam as preocupações das

sociedades em que é produzido" (Macedo, 2002:35). Assim, já em 1996, Holston e Appadurai, defendem que desde o século XVIII os estados-nação procuram estabelecer a cidadania naquilo a que chamam a identidade sobre a religião, propriedade, família, género, etnicidade e região.

Ferreira (2006:15) afirma que entre as décadas de 1980 e 1990 o conceito de cidadania ressurge em força nos discursos sociais e académicos, pois "são muitas as alterações económicas e sociais que concorrem nesse ressurgimento: o mundo mudava rapidamente com a queda do mundo de Berlim, a intensificação da globalização económica, (…) das questões de afirmação identitária". É, portanto, desde a década de 1980, como refere Ferreira, que as sociedades voltam a questionar-se sobre o modo como se posicionam perante si mesmas e perante outras realidades, com o objetivo de manterem uma afirmação de identidades. Por outro lado, essas sociedades vêem-se a braços com o aumento de fluxos migratórios, de nacionalismos e conflitos de base étnica (ibidem). Quero com isto acentuar que se, por um lado, temos a afirmação de identidades, numa perspetiva mais nacionalista, por outro lado, as sociedades europeias, deparam-se com fluxos migratórios e conflitos étnicos, que implicam novos posicionamentos e afirmações, obrigando a repensar o conceito de cidadania e de cidadania europeia (CE), para dar respostas aos novos desafios das sociedades. Deste modo, os discursos sobre cidadania voltam a estar presentes permitindo que se possa analisar as necessidades das pessoas e das suas sociedades. Parecendo questionar esta perspetiva, Stephen Stoer discute a cidadania delimitada pelo Estado-Nação, garantindo aos indivíduos direitos sociais e políticos, tal como foi concebido na modernidade. Assim introduz novos contornos, afirmando que:

> Esta arquitetura política [Estado-Nação] garantia aos indivíduos e aos grupos um conjunto de direitos e proteção social e política em troca da renúncia às identidades desenvolvidas ao nível local. Ou seja, a lealdade deixava de ser baseada na etnia, família, religião ou outras formas de laços tradicionais, e passava a basear-se em qualidades assumidas como comuns à cultura, território, língua, etc., nacionais. Os Estados-nação que se desenvolveram durante a modernidade encontraram nesta conceção do contrato social a legitimação

definitiva para a sua tutela sobre os seus súbditos-cidadãos (Stoer, 2008:221-222).

A teorização de Stoer adquire sentido na corrente investigação pelo facto de permitir evidenciar que no contrato social da modernidade, a cidadania se encontra fortemente incluída. Neste contrato social, o estado cria uma relação com as pessoas cidadãs na base da descentração dos vínculos de etnia, família, religião ou de outras formas de laços tradicionais e assim legitima a sua intervenção. O estado perspetiva as pessoas cidadãs como súbditas, adotando a cidadania de âmbito nacional (Stoer, 2008). É relevante, neste enquadramento, fazer a distinção entre cidadania atribuída e cidadania reclamada, tal como acentuam Stoer e Magalhães (2005) na medida em que a cidadania atribuída é perspetivada como incompleta, não permitindo o envolvimento das e dos sujeitos nos seus próprios processos de participação na cidadania, vindo a cidadania reclamada colmatar essa incompletude ao supor que as e os sujeitos ao envolver-se no próprio processo de cidadania, assumem a sua própria voz, reclamando o direito à diferença (ibidem). Nesse quadro, os autores apontam para a necessidade de um novo contrato social em que a diferença seja respeitada e vista na base do reconhecimento, pluralizando-se as vozes das e dos sujeitos e dos grupos (ibidem).

Este posicionamento distancia-se das perspetivas liberais, nomeadamente, que não têm em consideração as condições sociais, culturais e económicas das e dos sujeitos na sua relação com a cidadania (Phillips, 1993). Parece ser na mesma linha que autores como Young (1990, 1997) defendem que a cidadania necessita de ser percecionada de forma plural, abarcando os olhares e as vozes de pessoas cidadãs interventivas nas práticas de cidadania. Independentemente do modo plural como se deseja que a cidadania seja percecionada, e apesar de esta ter vindo a evoluir ao longo das décadas e em diferentes espaços sociais, continua a ser entendida de forma estreita, em termos da relação entre direitos e deveres das e dos sujeitos e também das comunidades face ao Estado-nação[2] (Pedro, 2018), na linha de Marshall (1950), como desenvolvemos adiante.

[2] Tradução livre feita pela autora.

Face às complexidades do tempo presente, a cidadania necessita de uma outra concetualização, no sentido de se compreender a sua múltipla regulação (Macedo, 2018). Conforme a autora refere, tomando as palavras de Lister em 1997, Braidotti, em 1998 e Ferreira e Tavares, em 1998, é de particular interesse compreender que desde o final da década de 1990, alguns estudos se direcionam para a forma como a enunciação da cidadania tem sido afetada pela própria afirmação da União Europeia, num movimento entre a idealização de uma cidadania europeia (CE) e as dificuldades sentidas pela própria UE na garantia de direitos às populações, dificuldades essas transpostas ao nível da cidadania nacional. Com um foco na CE debater-se-ão em seguida diferentes perspetivas, com que se procura estabelecer a ponte entre o debate da cidadania (associada a uma ideia de cidadania nacional, na linha T. H. Marshall, 1950) e da CE tal como hoje concebida por diferentes grupos/setores.

Atendendo a este enquadramento da cidadania, defendemos a necessidade de atuação e movimentação das pessoas cidadãs como prática consciente e reflexiva, na sociedade a que pertencem, permitindo-lhes lidar com "novas formas de organização social e familiar, alterações na estrutura das desigualdades sociais, e das mudanças nas relações de género, nas relações intergeracionais e mesmo nas relações entre pares" (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2006:151) que evidenciam a complexidade referida acima e influenciam as construções de cidadania pelas pessoas jovens como argumentamos neste trabalho.

É a construção destas relações, entre jovens de diferentes origens, que nos permite pensar novas formas de organização social, em particular, as relações familiares e de género, que informam as conexões entre as e os jovens, podendo levar-nos a entender comportamentos, perspetivas e olhares sobre a construção de cidadania numa base nacional e de CE. Esta questão é fundamental para uma investigação que se pautou por compreender como as pessoas jovens, num contexto educativo específico, se articulam entre si, e se as relações que constroem se encontram - ou não - pautadas pela cidadania nacional e pela cidadania europeia (CE), e em que medida. Busca-se também compreender *se* e *como* a pertença a etnias não-dominantes influencia as relações entre jovens e ainda *se* e *como* a existência destas etnias se articula com a construção de uma CE consciente e ativa, sustentada na valorização das diferenças. Assim, na presente investigação, entende-se estas novas formas de organização social

como o meio no qual as pessoas cidadãs podem – ou não – expressar os seus interesses, crenças e ideias políticas, e no modo como se organizam – ou não – para concretizar as suas vontades e objetivos.

Como amplamente estudado na sociologia da família, nomeadamente, Martine Segalen (1999), Cristina Rocha (2006) e François Singly (2011) as novas formas de organização familiar concretizam-se através de mudanças nas famílias definidas como tradicionais. Emergem famílias monoparentais, famílias recompostas, famílias que coabitam e as homossexuais, como contextos de influência da formação das cidadanias. De acordo com Singly,

> a família moderna é progressivamente construída como um «espaço» privado em que os membros da família valorizam o facto de estarem em conjunto e de partilharem uma intimidade […] Esta separação progressiva do espaço público e do espaço privado acompanha o peso do afetivo na regulação das relações intrafamiliares (Singly, 2011:12).

Já no que respeita às mudanças nas relações de género e entre pares as mesmas são indicadoras de novos comportamentos, que geram e expressam mudanças nos relacionamentos entre jovens. Isto é, denota-se a forma como as e os jovens interagem nos seus relacionamentos interpessoais, em "contextos de vida como a escola, a família e o mundo exterior, espaços [estes] constitutivos da ordem social, cujas barreiras se diluem e em cujos cruzamentos vai ocorrendo a construção da cidadania" (Macedo, 2018:199). Neste sentido, "a asserção das feminilidades e das masculinidades[3] na ocupação do espaço público e na negociação com as famílias" leva a situações de afirmação e de tentativa de conciliação ou, eventualmente, de conflito que devem ser negociados por forma a que as e os sujeitos sejam capazes de exercer a sua própria *voz*, nos espaços de cidadania.

Estes novos meios de as e os sujeitos vivenciarem a cidadania, de se impulsionarem para gerir mais autonomamente a resposta às suas necessidades, e as

[3] "Os termos feminilidade e masculinidade são usados com a finalidade de expressar a construção como seres femininos e masculinos genderizados, ou seja, a quem são atribuídos determinados papéis por serem homens ou mulheres e que se constroem incorporando, recriando e, por vezes, abandonando esses papéis" (Macedo, 2018:199).

suas formas de organização são marcas, que orientam e expressam a diversidade de viver em sociedade, implicando a redefinição de novos papéis, de espaços e vozes na prática da cidadania (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2006). Este desenvolvimento de novas formas de cidadania pode constituir um meio de afirmação, redefinição social, cultural e económica que influencia o modo como as pessoas cidadãs se colocam em perspetiva, assumindo opiniões e decisões relativas às suas vidas.

Assentando nestes pressupostos, a corrente investigação suporta-se numa lógica interventiva, pois, consideramos que as e os sujeitos se tornam fundamentais na sustentação da cidadania, pelo cruzamento entre as vozes das pessoas participantes e a da investigadora, como pessoa também implicada na investigação e que traz para o debate um conjunto de autores e autoras que servem a contextualização teórica deste trabalho. Esta relação entre teoria e prática tornam-se também cruciais nesta investigação, tendo em conta que os contributos concetuais e os documentos políticos e normativos permitem a reflexão teórica, permitindo estabelecer relações com os capítulos empíricos. Sendo estes sustentados na recolha desenvolvida ao longo da investigação, podem vir a reforçar e/ou contrariar as concetualizações teóricas previamente exploradas. É num enquadramento de reconhecimento da cidadania que nos definimos, no respeito pela diversidade e pela sua valorização, no sentido de procurar influenciar positivamente a prática da cidadania e a tomada de decisão inerente à mesma, por parte das e dos sujeitos jovens envolvidos na pesquisa.

Não obstante, esta prática pode ser reveladora – ou não - de uma consciência crítica, no que concerne aos direitos e deveres que estão associados ao exercício da cidadania. Ou seja, tornando "as e os jovens como agentes sociais imprescindíveis e participativos na sociedade (…) o que implica não só o reconhecimento formal de direitos, mas também as condições do seu exercício por meio de uma plena participação e de um real protagonismo em todas as esferas da vida social" (Sarmento, Fernandes & Tomás, 2006:151). Desta forma, as pessoas podem rever-se como cidadãs e cidadãos participativos, através de uma inclusão intencional na própria prática da cidadania, e que poderá conduzir a reflexões sobre direitos e deveres que podem estar ou não garantidos, assumindo assim, formas de luta e de (re)afirmação identitária.

Tal como se encontram em debate, as perspetivas de diferentes autores e autoras, permitem compreender a evolução do conceito de cidadania de uma visão mais

abstrata para uma visão que procura trazer a escuta de novas vozes, vistas como mais atentas e participativas, num diálogo que se espera promissor, justo e diversificado, permitindo aquilo que López (2009) apelida de *cidadania diferenciada*, baseada na interculturalidade e nos valores que sustentam a democracia. Neste enquadramento, esta investigação assenta no pressuposto de que a prática da cidadania constitui um apoio basilar para a democracia, tendo em atenção que os valores democráticos, como justiça, liberdade e equidade não podem assumir-se como universais (Santos & Avritzer, 2002), pois devem sustentar-se tendo em consideração as sociedades onde se procuram afirmar e negociar.

Por seu lado, na vivência da interculturalidade, parece que a escuta ativa poderá proporcionar e desenvolver o espaço para o diálogo atento às diferenças, como condição para a democracia. Com esta preocupação, interpreta-se como *interculturalidade,* a possibilidade de abranger e incorporar a multiplicidade de culturas, e acentua-se o modo como a diversidade nos pode enriquecer, quando valorizamos a diferença e acreditamos que esta nos dá acesso a mais vivências e mais mundos, enriquecendo-nos como indivíduos e como sociedade. Afirma-se assim a necessidade de compreender as subjetividades, das pessoas jovens que "acedem à escola [sendo] portadoras de culturas de origem bem distintas desta e que são submetidas a processos de aculturação, assimilação, integração, inclusão, exclusão e reconstrução identitária" (Vieira, 2011a:49). Contrariamente aos processos de aculturação a que as e os jovens parecem poder ser sujeitos, aceitar as diferenças culturais com que contactam diretamente e que causam mudanças nos padrões originais de um ou mais grupos, trazendo uma relação de rejeição da cultura de origem, sendo necessário adotar a cultura dominante (António & Monteiro, 2015). Com estas preocupações, não nos posicionamos, portanto, no conceito de aculturação, defendendo, antes, processos de interculturalidade, isto é, em que as e os jovens são estimulados a conseguir combinar as diversas culturas e origens, construindo pontes entre as diferenças. Defende-se assim, não uma bipolarização entre os processos de aculturação e de vivência intercultural, mas sim de tensão entre estes processos, uma vez que, ocorrem nos mesmos contextos e em diversas situações. Freire (1992) tem neste sentido, um contributo significativo, uma vez que defende uma apropriação crítica do papel das e dos sujeitos, pela qual estes transformam o mundo em que se humanizam.

De modo relevante para a sustentação deste trabalho, García (2011) argumenta que a existência do conflito intercultural poderá proporcionar a inclusão e o diálogo, sendo que o espírito crítico implicado em escutar e ser escutado, através da interação entre sujeitos poderá trazer o enriquecimento mútuo. García defende não só o diálogo respeitoso, mas também o diálogo crítico entre diferentes culturas, como meio para atingir a interculturalidade. O conceito de interculturalidade é também explorado por Vieira (2011b) no sentido de uma clara preocupação de diálogo entre os sujeitos com diferentes culturas, e nesse sentido, refere "há que pensar numa educação para o plural" (ibidem:56-57). Parece poder afirmar-se que esta "educação para o plural" implica que as pessoas jovens sejam tidas em consideração como participantes ativas do seu processo educativo, ao mesmo tempo que se constroem como cidadãs e cidadãos tirando partido das suas diferenças culturais e sociais. Esta questão é crucial no contexto onde foi desenvolvida a investigação onde se cruzam, e por vezes se conflituam, as pessoas jovens e as suas culturas diferenciadas.

Devemos ainda realçar a concetualização da *cidadania de universalismo diferenciado* proposta por Lister (1997; 2007) em que a ideia de uma *cidadania diferenciada* (López, 2009) ia já além das questões da interculturalidade. Como acentua Macedo (2018), Lister (1997; 2007) utiliza o conceito de *cidadania de universalismo diferenciado* numa perspetiva feminista para teorizar a cidadania das mulheres, no primeiro trabalho, e ampliar essa concetualização a outros grupos em situação de vulnerabilidade, no segundo. Lister situa cidadania como prática na conciliação entre universalismo e diversidade e, como estatuto, na articulação criativa dos direitos de cidadania, para reconstruir a igualdade e a diferença, valorizando a diversidade (ibidem). Entendo que para Lister a relação entre universalismo e diversidade assenta na conciliação da igualdade e ao mesmo tempo, da diferença e é nesta diversidade que assenta a valorização, como condição para a interculturalidade.

Posicionamo-nos na linha de Lister, no que concerne à na valorização da diversidade e da diferença, estabelecendo a ponte com as e os sujeitos em contexto. No mesmo sentido, Iris Young (1997) pensa as diversidades que caracterizam as e os sujeitos como algo que valoriza a experiência. As e os sujeitos estando posicionados em estruturas de classe, género, "raça", idade, etnicidade, atribuem aos que lhes são similares experiências com afinidades entre si e perspetivas parecidas de outras

posições e acontecimentos sociais (ibidem). Retomando o pensamento de Lister na relação entre a busca da igualdade, primando pela diferença, acentua-se, o valor da diversidade. A identidade criada em grupo pode, de acordo com Young (1997), levar à normalização das experiências em grupos similares, sendo, pois, relevante acentuar o modo como diferentes sujeitos apropriam de forma diferenciada as suas localizações estruturais.

É a partir da década de 90 do século passado que se apela a uma cidadania europeia (CE) com reconhecimento pelas diferenças culturais, que tenha em conta os direitos humanos, constituindo-se com um cariz transnacional (Ferreira & Tavares, 1998). Presentemente, os desafios colocados à CE continuam a implicar "colocar no horizonte da cidadania identidades híbridas, heterogéneas e cosmopolitas" (Macedo & Ferreira, 2014:13) no sentido de permitir reforçar este horizonte, que abre portas à cidadania europeia, com reconhecimento da diversidade (Macedo, 2018). Como refere esta autora, com base em Braidotti, num trabalho já de 1998, as preocupações sociais e a distribuição de poderes entre os estados da UE vieram enfatizar a necessidade de reconstruir a Europa, confrontando o declínio histórico dos estados e o nacionalismo crescente na Europa. Uma questão que parece hoje recrudescer com a alteração nas relações entre estados-membros, incluindo a saída do Reino Unido.

Deparamo-nos assim com a forma como a União Europeia (UE) continua a implicar-se na construção da cidadania nos diferentes Estados-Nação. A UE enquanto organismo de governação e de potencial espaço de cidadania, com uma intervenção na regulação dos Estados-membros na cidadania, através de orientações educativas e para a juventude. Neste sentido, Ferreira e Tavares, já em 1998, acentuaram que a cidadania europeia formava a capacidade das pessoas-cidadãs na Europa se tornarem leais a uma união política além-fronteiras. Macedo (2018) salienta a propensão de uma maior mobilidade dentro da região europeia, que, no entanto, tem vindo a deparar-se com o fechamento de algumas fronteiras, numa tendência discriminatória, tendência acentuada, presentemente, noutros pilares de vida das populações, como os fluxos migratórios, à procura de modos de vida dignos, que muitas vezes resulta em perdas de cidadania inerentes à desvinculação à cidadania nacional e dificuldades de 'entrada' na cidadania europeia.

Atualmente, a Europa tem dificuldades em lidar com fluxos migratórios, que constituem processos de mobilidade de pessoas que procuram a UE para se refugiar de contextos de guerra e instabilidades acentuadas (Banks, 2017), bem como, procuram melhores condições de vida, através da busca de emprego. Portanto, torna-se significativo pensar todas as medidas de mobilidade e de mudança social, que implicam não só a (re)concetualização da cidadania, mas também as políticas da Europa e dos países que têm acolhido refugiados ou migrantes, face às suas necessidades. Estes parecem percecionar a UE e a cidadania europeia (CE) como uma miragem de esperança, de vivências e de oportunidades na tentativa de criarem as condições necessárias para recomeçar as suas vidas, nas esferas pessoais, sociais e profissionais, buscando melhores condições e oportunidades. Uma miragem que, muitas vezes, não passa disso mesmo, aproximando-se mais a uma mitigação das cidadanias.

Numa perspetiva de acolhimento, a CE deve

> acomodar direitos humanos, reconhecer as diferenças culturais e a autonomia, independentemente do género, etnicidade, 'raça', religião, família e estatuto ocupacional. Com o mesmo tipo de preocupações, outros estudos sublinham como os direitos de cidadania em muitos países da Europa Ocidental se desenvolveram de par com o capitalismo e as desigualdades associadas (Macedo, 2018:76).

Nesta perspetiva parece poder afirmar-se que o desenvolvimento do capitalismo a par das desigualdades sociais e económicas abalaram e continuam a abalar o equilíbrio defendido por Marshall (1950) – que será explorada mais adiante – podendo abrir lugar a novas formas de reclamar cidadania. Isto implica mudanças a nível económico, social e cultural, que possam provocar proximidade entre diferentes e a busca da igualdade. Nessa medida, isto poderia permitir que a construção da cidadania europeia refletisse a multiplicidade de culturas, de etnias, de necessidades, de religiões, e em que na diferença se possam construir direitos para que cada cidadã ou cidadão da UE se reveja e se identifique, reclamando assim, novas formas de cidadania. Estas podem ser "formuladas no interior de uma ordem social (…) [no quadro das] dinâmicas de globalização e europeização, as quais se expressam na reconfiguração das instituições

políticas do estado e nos efeitos da mudança económica e cultural, no interior das quais o campo educativo também é reformulado" (Macedo, 2018:76). Neste sentido, estas novas reconfigurações de ordem política mais abrangente vêm dar enfâse às perspetivas das e dos sujeitos no interior da ordem social.

Neste quadro, é importante salientar que a cidadania europeia (CE) é defendida nesta investigação enquanto conceito polissémico e transversal em contínua construção, onde as questões políticas, sociais e culturais estão presentes, sendo informadas por dimensões particulares como a cidadania nacional e a etnia. A cidadania europeia (CE) é também articulável com conceitos como justiça, respeito, dignidade, e outros direitos e deveres entre cidadãs e cidadãos. É, portanto, um conceito com múltiplos sentidos, que procura ir além da cidadania de âmbito nacional, abarcando uma dimensão transnacional que a "viria a tornar pioneira no eclodir das cidadanias emergentes da globalização" (Cardona, 2007:13). Parece então entender-se a construção das cidadanias, na esfera nacional e europeia como meio associado à globalização, na conjugação e negociação das diferentes perceções e reclamações de cidadania. A cidadania europeia (CE) leva-nos também a refletir sobre o conceito de "identidade europeia", conceitos que surgem nos anos 80, numa motivação pela "consolidação política e económica entre os vários Estados-Membros, consolidação essa devedora, em grande parte, da ideia da criação do Mercado Único Europeu de 1992" (ibidem:74).

Estabelece-se assim a ponte entre o conceito de cidadania com uma base nacional e a cidadania europeia (CE), atendendo também ao sentido da construção da identidade. Ou seja, a UE parece estimular processos para que os sujeitos sejam construtores da sua própria identidade, numa tensão entre afirmação, reclamação, resistência e resiliência. Como acentua Castells, idealmente e no quadro de uma União Europeia (UE) inclusiva e de fronteiras abertas,

> a identidade europeia seria o conjunto de valores que confere um sentimento partilhado à maioria [das e] dos cidadãos europeus, tornando possível que sintam que pertencem a uma cultura e sistema institucional caracteristicamente europeus e que claramente se distinguem de outros e que lhes agradam, enquanto algo legítimo e válido (Castells, 2000:184).

Podemos então colocar em debate se este conceito de identidade europeia que Castells defende, assenta numa participação ativa, reflexiva, numa sociedade mais justa e igualitária, com princípios de tolerância e de aceitação pela diferença, diversidade e reconhecimento que parecem configurar-se como questões centrais para um ideário de cidadania europeia *com* participação.

Este debate permite equacionar *se* e *de que formas* as/os jovens podem sentir que as suas diferenças, culturas e identidades são reconhecidas e valorizadas nas práticas de CE. Tomando como ponto de partida os seus olhares, construídos por relação com os seus posicionamentos, advém a necessidade de se questionar como se encontra pensada e objetivada a cidadania sob o prisma das políticas educativas europeias – uma questão que será desenvolvida no ponto 1.2. *A cidadania baseada na vinculação à União Europeia;* e qual a atenção da UE ao desenvolvimento da CE, questões estas que se encontram também no olhar de Keating (2009). De acordo com a autora, a CE assenta na união e na busca entre as e os cidadãos de uma cultura que possa assentar em valores comuns, o que nos leva a compreender que a CE não assenta apenas em princípios políticos de partilha de direitos e deveres entre sociedades, mas que tem por objetivo aproximar as e os cidadãos em termos dos seus valores sociais e culturais. De modo semelhante, Castells (2000) defende a identidade europeia como conjunto de valores que a maioria das e dos cidadãos partilham, o que pode articular-se com a afirmação de Keating (2009) de uma cultura com valores comuns. Assim, a CE e a identidade europeia aproximam-se como ideais de construção de cidadania além-fronteiras.

Advoga-se a necessidade de novas formas de contrato social que passam pela abertura à pluralidade dos grupos sociais, pautados por diferenças culturais, sociais e/ou étnicas expressas nas suas formas de viver (Young, 1990). É precisamente na perspetiva da diferença numa sociedade comum que se estabelece a ponte para a cidadania europeia (CE), vista como uma forma de construir e associar a identidade dos sujeitos na Europa a uma união política que se desenvolve como estrutura supranacional (Ferreira & Tavares, 1998), colocando, por exemplo, a educação para a cidadania europeia nas agendas políticas (Lister, Smith, Middleton & Cox, 2007; Dale, 2005). Contudo, tal como já se referia nos finais do século XX, e também acentua Macedo (2009, 2018), suportando-se em Ferreira e Tavares (1998) a união política, que trouxe a promessa de maior mobilidade na região europeia, fechou também as fronteiras da

Europa a outras pessoas, no quadro da "lógica discriminatória duma Europa Fortificada" (ibidem:4). Se isto constituiu um problema, ainda atualmente, a União Europeia (UE) atravessa um outro tipo de dificuldade, como o continuar de um caminho de conquista e de união entre as diferentes sociedades, respeitando os seus valores e princípios sociais e culturais, permitindo que esse respeito não traga afastamento, mas sim *união* (no verdadeiro sentido da palavra). Um exemplo desta instabilidade é a crise entre a UE e o Reino Unido, com o *Brexit,* como referi. Esta crise foi originada, quando em junho de 2016 as e os britânicos votaram se deviam ou não continuar na União Europeia (UE).

Como a decisão foi a saída, desde essa altura, negociam-se as condições para que o Reino Unido tenha um processo de saída com acordo, no que respeita, a questões económicas, trocas comerciais, situações de pessoas imigradas no Reino Unido, entre outras situações. No caso de não existir acordo isso implicaria que o Reino Unido saísse da UE de um dia para o outro, sem qualquer período de transição[4]. Situações como esta obrigam a uma reflexão e ao mesmo tempo, obrigam a UE a repensar-se e a repensar os objetivos a que se propõe. Tal como Banks (2017) refletiu foram situações como a xenofobia face a imigrantes que mobilizaram grupos populistas em diferentes nações ocidentais, tendo influenciado a passagem do referendo do Brexit, no Reino Unido. Para além disso, o aumento da popularidade de líderes políticos conservadores como Marine Le Pen, em França e a eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos da América promoveram debates políticos sobre o modo como as sociedades ocidentais integram (e muitas vezes desintegram) a diversidade étnica, cultural e religiosa que as caracteriza.

É também ainda muito atual o que Nóvoa e Lawn (2002) sustentam, na medida em que, como acentua Macedo (2018) questionam a perspetiva construtiva de futuro partilhado, dentro do espaço europeu que, como argumentam, se sustenta numa noção unificadora, que é frágil. Reforçando a perspetiva que os autores criticam, documentos oficiais e legislativos produzidos na UE, como por exemplo, o White Paper on Intercultural Dialogue, 2008; Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth; Lisbon European Council 23 - 24 March, 2000; Eurydice, 2012; 2017 vêm dar enfâse à relação entre CE e nacional de uma forma complementar, permitindo evidenciar que uma não substitui a outra (Macedo & Ferreira, 2014). Nesta investigação

[4] Notícia de 29 de março de 2019: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46335938. Consultada a 17 de maio de 2019.

perspetiva-se a CE para além de um conjunto de direitos e deveres, que se concretizam (ou não) nas práticas quotidianas, enfatizando-se as dimensões de participação. De acordo com o Eurydice (2017) as sociedades democráticas devem pautar-se por desenvolverem práticas de cidadania em que as pessoas jovens sejam ativas, informadas e responsáveis[5]. Assim, e relacionando com as preocupações desta investigação, parece tornar-se claro que a escola deve ir mais além para contribuir para que as e os jovens cidadãos participem de forma ativa e com pensamento construtivo. Ou seja, a escola não deve focar-se em criar 'apenas' estudantes como seres pensantes, mas como cidadãs e cidadãos que se envolvem na realidade e na sociedade construindo e expressando perspetivas críticas. Mais adiante nos capítulos que discutem os resultados desta investigação será explorada a forma como as e os jovens se relacionam com as práticas de cidadania e o desenvolvimento do pensamento crítico e construtivo, na Escola Quotidianos de Profissionalização (EQP).

Assim, e como forma de concluir esta abordagem ao conceito de cidadania europeia (CE) assume-se que para esta investigação a CE é aditiva das cidadanias nacionais, isto é, não exclui as cidadanias nacionais, mas complementa-as, o que não anula o convívio por vezes difícil e conflitual entre elas nem a sua mitigação, em alguns casos. Pode admitir-se que uma ideia de completude entre cidadanias se concretiza nas orientações educativas oriundas da UE, que têm por objetivo influenciar as orientações específicas de cada Estado-Membro, não as substituindo. Neste contexto, a

> aprendizagem da cidadania é (...) entendida como um dos maiores reptos que se colocam à União Europeia, na medida em que esta aprendizagem não se encontra imune ao questionamento do sentido da cidadania despoletado pelos novos contextos humanos e sociais das sociedades contemporâneas (Cardona, 2007:78-79).

Admite-se, assim, que a UE tem como grande desafio na sua continuidade, conseguir despoletar nas pessoas jovens a construção de um sentimento de pertença e de identidade para com a cidadania europeia, que atravesse a prática da cidadania nos

[5] Tradução livre feita pela autora.

seus quotidianos. Compreendendo a importância desta no reflexo de uma sociedade mais ampla, dinâmica e multicultural, na sua diversidade, na sua panóplia de escolhas e de caminhos a percorrer, que as dificuldades e oportunidades que a interculturalidade inevitavelmente nos traz, a interculturalidade relaciona-se com a multiculturalidade no sentido da

> construção de uma cidadania complexa, que deverá abarcar quer a igualdade de direitos fundamentais para todos, quer direitos diferenciais, quer, além disso, condições mínimas de igualdade para a dialética ou diálogo livre e aberto dos grupos socioculturais, o que implica uma política multicultural que inclui disposições transitórias de «discriminação inversa» (precisamente para igualar as condições de partida), de currículos multiculturais, de incentivo ao intercâmbio multicultural (…) assim como a prevenção de todo o desvio homogeneizador ou assimilacionista na cultura hegemónica (Estevão, 2005:28).

Parece de salientar que a multiculturalidade e a interculturalidade na sua relação com a construção da cidadania dialogam com direitos fundamentais e diferenciais, ou seja, admite-se a existência dos direitos fundamentais, no sentido de promover a igualdade entre cidadãs e cidadãos e, também, de diferenciar estes mesmos direitos, sempre que exista a necessidade de particularizar direitos de grupos ou pessoas no interior de cultura dominante.

Tendo em conta os argumentos que aqui se procurou desenvolver, acentuou-se, nomeadamente, a evolução do conceito de cidadania, nas suas diferentes formas, onde se assume a importância da voz das e dos sujeitos. Esta formulação reflete-se na construção de relações entre pessoas jovens, de diferentes origens numa implicação para a construção da cidadania e da cidadania europeia (CE), remetendo para o argumento essencial do respeito pelas diferenças culturais e sociais, na pertença a etnias não-dominantes e na sua maior inclusão numa sociedade nacional e europeia. Afirma-se assim, a cidadania nacional e a cidadania europeia (CE) como potencial meio de afirmação e redefinição social, cultural e económica no exercício de direitos e deveres, nas diferentes esferas da vida. O debate sobre interculturalidade, trazendo também outros conceitos para o enriquecimento da discussão sobre os valores democráticos e

direitos humanos, abre espaço à diversidade, diálogo, ao respeito pela diferença e à construção de pontes, abrangendo a multiplicidade de culturas. Apesar das dificuldades atuais que a UE enfrenta, e em que emerge a mobilidade de pessoas, fluxos migratórios, contextos de insegurança e terrorismo, esta mantém o seu objetivo de uma CE em contínua construção, que reconheça as diferenças culturais, promova a diversidade e a integração, na busca de uma identidade europeia, um ideário que parece, por vezes contrariado pelas vivências quotidianas e pelas iniciativas políticas. Atenta a estas tensões, nesta pesquisa argumenta-se em favor da construção de uma cidadania que tenha em atenção a multiculturalidade, através do respeito e inclusão das diferenças sociais e culturais, da partilha da diversidade, de abertura para a construção de pontes entre as sociedades, tendo em conta as questões étnicas. Pretende-se a criação de uma cultura que não se afirme hegemónica, mas sim inclusiva de tal modo que promova um sentimento de pertença, na sua identidade de caráter europeu, associada à valorização das diferenças culturais. Quer-se com isto explicitar uma forma de cidadania que atinja direitos diferenciais, permitindo que todas as pessoas sejam incentivadas a partilhar experiências, culturas e aprendizagens.

1. A cidadania - partindo da afirmação da relação com o Estado

Neste subponto elabora-se sobre a cidadania na sua relação com o estado, com base na obra do sociólogo britânico T. H. Marshall, *Citizenship and Social Class* (1950). Com Marshall (1950) surge uma visão de cidadania concedida aos membros de uma comunidade e afirma-se que todos os cidadãos são iguais na relação com os direitos e deveres, no qual o estado de cidadania é concebido. Este estado de cidadania apresenta características eminentemente sociológicas e fundamentadas na participação dos cidadãos numa sociedade que não é já, apenas, sinónimo de mera estrutura política (Marshall, 1950). A cidadania na relação com o Estado seria então constituída pelas esferas: civil, política e social. No seu conjunto estes parâmetros constituem preocupação, no sentido de todos os sujeitos estarem implicados na construção da cidadania, ou seja, integrarem-se enquanto atores participativos da sociedade a que pertencem. Tendo em consideração, o usufruto dos direitos, quer sejam civis, sociais ou políticos, o estado providência deveria basear-se no estatuto legal, bem como na

identidade, investindo na partilha de uma cultura comum. Interpreta-se assim, que na linha de Marshall, os sujeitos teriam direito a usufruir de direitos civis, sociais e políticos, sendo que, por seu lado, seria o Estado a deter o dever de colocar esses mesmos direitos em prática, respeitando os cidadãos, independentemente da sua classe social ou origem, partilhando-se assim uma cultura comum. No entanto, "O *cidadão* é localizado numa situação de dependência do estado e o usufruto de direitos suporta-se na sua lealdade e solidariedade para com ele" (Macedo, 2011:82-83). Esta afirmação permite equacionar a ideia de que a cidadania é um conceito de múltipla interpretação, que se relaciona com a ordem política, social e económica em que é sustentado (ibidem). E é, portanto, em consequência desta representação do conceito de cidadania que o próprio deve ser conceptualizado de distintas formas, de acordo com as sociedades. Atenda-se, por exemplo, que a cidadania de Marshall, excluía as mulheres como membros da comunidade.

Para além disto, esta visão de cidadania fundamenta-se também no pressuposto de que o cidadão "assume uma dupla condição: a de governar (participação na vida pública) e a de ser governado. Neste sentido, o cidadão não só usufrui de direitos como assume, perante a sociedade, determinados deveres. O exercício de ambos pressupõe a aquisição de competências específicas" (Cardona, 2007:22). Esta autora elabora também sobre a fundamentação de Marshall (1950) assumindo, portanto, este 'duplo' papel dos sujeitos, enquanto participantes ativos na sua própria sociedade. Defende que "a condição da cidadania é não ter condição. Conceito problemático, ambíguo, volátil, contraditório, inclusive, se analisado sob as perspetivas da evolução histórica e de particularismos linguísticos" (Cardona, 2007:22). Nesta perspetiva, compreende-se a instabilidade do conceito de cidadania, no sentido da mudança a que constantemente se encontra exposto, tendo em consideração diferentes questões como a evolução histórica das sociedades e as suas particularidades. A cidadania constrói-se, portanto, na sua permeabilidade em diferentes momentos históricos, políticos e sociais, na envolvência com os sujeitos. Estas questões relacionam-se com esta investigação, na medida em que o sentido de mudança e de evolução da cidadania é fundamental para compreender o posicionamento das e dos jovens face à cidadania europeia (CE) permitindo interrogar *se* e *como* as questões da diversidade estão incluídas nas

preocupações subjacentes às práticas de cidadania e de CE das e dos jovens participantes na pesquisa.

Compreende-se assim, que a posição de Marshall, referida aos homens adultos, incide numa perspetiva de complementaridade de participação, quer através do exercício de responsabilidades (deveres), quer pelo usufruto de direitos, naquilo que são também oportunidades para o exercício da cidadania.

Em seguida, explora-se a perspetiva de cidadania na relação com a comunidade, nas diversas articulações que se desenvolvem e a que se vinculam as e os sujeitos. Assumindo-se que a cidadania se constrói na relação e interação com a outra pessoa e, portanto, alcança significado, esta investigação envolveu as pessoas jovens, naquilo que representa o debate sobre a sua identidade e pertença à cidadania de âmbito nacional e europeu. Numa articulação entre cidadania e comunidade, entende-se que

> o espaço-tempo da cidadania compreende ainda, como uma dimensão relativamente autónoma, a comunidade, ou seja, o conjunto das relações sociais por via das quais se criam identidades coletivas de vizinhança, de região, de raça, de etnia, de religião, que vinculam os indivíduos a territórios físicos ou simbólicos e a temporalidades partilhadas passadas, presentes ou futuras (Santos, 2002:272).

Deste modo, acentua-se que o conceito de cidadania foi também evoluindo, ao longo dos tempos, e em diversas articulações, permitindo um crescimento das relações sociais e da identidade coletiva que se cria, tal como Santos defende. Neste crescimento e construção de identidade coletiva o ideal de cidadania começa a comportar uma visão das desigualdades, numa sociedade hierárquica e estratificada, obrigando a questionar também como pode o Estado lidar com dimensões das relações sociais e culturais, como as etnias e as religiões (Arnot, 2009), que não podem/ devem ser evitadas ou esquecidas. Isto significa que pensando na existência de desigualdades, de acordo com as particularidades das e dos sujeitos, a conceptualização de cidadania deve sustentar-se, mais do que nas semelhanças, no respeito pelas diferenças.

E é precisamente nesta relação de respeito pelas diferenças, que parece poder estabelecer-se significados na relação entre cidadania e educação, sendo interessante

revisitar a visão de Marshall, como propõe Macedo (2011), pois este, perspetiva a educação como meio para o desenvolvimento civil, defendendo que as comunidades que invistam na melhoria e na educação dos sujeitos, entendem a civilização como uma herança nacional e a cultura como essencial. Inclui-se, assim, a preocupação com a criação de pontes entre a cidadania e a educação, afirmando que esta última é a base do desenvolvimento civil. Marshall (1950) vai ainda mais longe quando sustenta que os direitos dos cidadãos assentam na igualdade de oportunidades, isto significa que cada sujeito (excluindo as mulheres e outros) tem o mesmo direito a ser reconhecido como distinto. Nesta fundamentação sobre a igualdade de oportunidades, Marshall (já em 1950) referia que apesar da igualdade de oportunidades ser oferecida a todas as crianças e jovens nas escolas, desde tenra idade estas são, frequentemente, divididas e 'categorizadas' tornando-se numa dita igualdade de oportunidades que é desigual.

Esta relação com o conceito de igualdade de oportunidades adquire sentido nesta investigação, na medida em que, a mesma se relaciona com a atribuição de significado à cidadania no contexto educativo.

Apesar desta valorização do papel da educação na estruturação da cidadania, existem períodos políticos em que se verifica um desinvestimento na educação – o último em que tal se verificou, em Portugal, foi entre 2011 e 2015 (Benavente & Peixoto, 2015), e assistiu-se em termos curriculares

> ao aprofundamento da sua manipulação política e contaminação ideológica, no sentido de que a Escola possa servir uma ideia de sociedade em que a economia é central e dominadora, se serve de muitos e serve a muito poucos, ocultando as desigualdades sociais atrás do conceito de "mérito" individual, e afastando-se da ideia de uma Escola para Todos, apostada numa formação integral básica, defendida pela Constituição e pela lei de Bases do Sistema Educativo, ao afirmarem o direito de todos não só ao acesso mas ao êxito escolar (Benavente & Peixoto, 2015:8).

Isto levou à redução e eliminação do tempo dedicado especificamente ao estudo da cidadania. Acarretando, assim, impactos negativos na compreensão de direitos e deveres pelas/os estudantes, podendo expressar-se como conducente a formas de

discriminação. É de notar que já em 1961 com a criação da Carta Social - que foi mais tarde revista (1996) - são definidos os direitos sociais, incluindo a educação, estabelecendo-se que devem aplicar-se a todas as pessoas sem discriminação (Council of Europe, 2008). Na mesma linha, em 1988, a declaração sobre a igualdade entre mulheres e homens, afirma que a discriminação por motivos de género em qualquer âmbito, constitui um impedimento para a prática das liberdades fundamentais (ibidem).

Termina-se este subponto realçando que esta investigação se dedica sobretudo à compreensão da cidadania europeia (CE), na interpretação e perceção de jovens de diferentes origens. Assim sendo, o ponto seguinte foca a cidadania europeia (CE), explorando a sua vinculação à União Europeia. Apresenta-se também uma breve evolução histórica e temporal da construção da União Europeia, bem como as mudanças na conceptualização da CE, na sua amplitude.

2. A cidadania baseada na vinculação à União Europeia

A elaboração de uma reflexão sobre a cidadania nacional e europeia, na relação com a UE torna-se pertinente para esta investigação, uma vez que, permite construir um pensamento crítico sobre o modo como a UE orientou as suas políticas e ações, historicamente. Assim, concretiza-se a relevância que a cidadania, quer nacional quer europeia foi assumindo, ao longo do tempo, na União Europeia enquanto estrutura política, com influência económica, cultural e social nos diferentes países adjacentes, e contexto amplo da construção das cidadanias jovens.

Deste modo, neste subponto pretende debater-se a relação entre cidadania nacional e cidadania europeia (CE), no modo como se vincula à própria União Europeia e como é que este desenvolvimento tem vindo a decorrer, ao longo dos tempos. A cidadania europeia (CE) legitima e valoriza cidadãs e cidadãos ativos no processo de construção da Europa, "como força motriz de uma vontade coletiva, como detentores de direitos fundamentais e como protagonistas de um projeto cujo objetivo último consiste na transformação de uma comunidade económica em união política" (Cardona,

2007:49). Tal como argumentamos em trabalhos anteriores[6], Pinheiro e Macedo (2016) e Pinheiro, Macedo e Araújo (2017), no sentido de construir uma cidadania que se veicula e vincula aos objetivos, meios e propostas da União Europeia, interessa compreender a cidadania europeia (CE) e o modo como esta se desenvolve, enquadrando-a na construção e evolução da União Europeia (UE). Interessa entender o caminho que se tem vindo a traçar e a contextualização histórica, social, económica como pilares estruturantes da CE. Quero com isto dizer que importa compreender o conceito de CE à luz da (re)construção contínua da UE.

Procedendo a uma contextualização histórica da atual UE, esta nasceu em 1950, com Robert Schuman - após a Segunda Guerra Mundial, num momento em que os países precisavam de se (re)unificar e reunir estratégias que permitissem o crescimento económico, social e a coesão política. Foi com o Tratado de Paris, assinado em 1951, que se instituiu a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) (Comissão Europeia, 2013; Macedo & Ferreira, 2014). Aquando do nascimento da CECA, os princípios orientadores - daquela que mais tarde vem dar origem à CEE e posteriormente, à União Europeia (UE) - assentam principalmente numa perspetiva de crescimento económico, trocas comerciais, sendo que para tal, devia assentar a estabilidade social e política. A partir de 1951, os países que se uniram foram implementando medidas sucessivas que levaram aquilo que se considerava a evolução da Comunidade Europeia. Foi com esse objetivo que o Tratado de Roma, em vigor em 1958, deu origem à CEE (Comunidade Económica Europeia) denotando-se, desde logo, a prevalência da preocupação económica sobre as dimensões de coesão social e política.

Autores como Olsen (2013), Mantu (2013), Macedo e Ferreira (2014), e documentos oficiais da União Europeia, perspetivam o conceito de cidadania europeia (CE) com base numa evolução expressa nos próprios tratados, explicitando uma evolução no ideal de CE. Numa fase inicial assentava na busca de uma estabilidade económica, política e mais tarde social, que deu origem ao conceito de cidadania europeia (CE), tal como este é discutido atualmente (Cardona, 2007; Landberg *et al.,*

[6] Pinheiro, Sara & Macedo, Eunice (2016). Cidadania nacional e europeia na educação: um olhar a partir do contexto português. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 69, p. 4-15, set2016 – ISSN: 1676-2584. Pinheiro, S.; Macedo, E.; Araújo, H. C. (2017). Intenções políticas na educação: possibilidades de cidadania nacional e europeia em Portugal. *Dialogia, São Paulo*, n. 25, p. 119-132, jan./ abr. 2017.

2018), reconhecendo-se as suas fragilidades e a forma como se pode repensar as questões de integração e de interculturalidade na União Europeia, como discuti acima.

Já a partir da década de 80, a Comunidade Económica Europeia começou a organizar-se para o que viria dar origem à União Europeia (UE). A criação do mercado único (ou mercado interno europeu) implicou a abolição de grande número de barreiras de cariz técnico, jurídico e burocrático que impediam tanto o comércio livre como a livre circulação entre os países da UE. Esta nova dinâmica levou à expansão dos negócios das empresas, já que o reforço da concorrência, contribuiu para baixar os preços dos produtos e aumentar as possibilidades de escolha dos consumidores. Para além da circulação de capitais, o mercado único veio permitir a livre circulação de pessoas, bens e serviços no interior da Europa, como se tratasse de um único país. Parecia assim abrir-se a promessa de uma Europa mais unida, com desenvolvimento e coesão social que, nos dias de hoje, cabe questionar.

Neste momento histórico, da década de 1980, a cidadania europeia (CE) surge como uma possibilidade de conquista que vem estruturar a circulação de pessoas, bens e serviços com o objetivo de aproximar valores e culturas diferentes. Assim, a CE vai para além de um conjunto de direitos e deveres que compõem a convivência entre pessoas de origens distintas, tendo como objetivo desenvolver a união entre as e os cidadãos, quer através das suas culturas, quer dos valores cívicos, competências educativas e perspetivas futuras (Keating, 2009).

Foi, posteriormente, com o Tratado de Maastricht[7] que se estabeleceu a denominada União Europeia (UE). Foi formalmente instituída a cidadania europeia (CE), reforçados os poderes do Parlamento Europeu e criada a União Económica e Monetária (ibidem). Compreende-se assim, que é a partir do Tratado de Maastricht que todas as pessoas cidadãs de um Estado-membro passam a ser consideradas cidadãs e cidadãos da UE, colocando-se a partir desse momento a expectativa que possam desenvolver um sentimento de identidade europeia (Landberg *et al.,* 2018), a par da aquisição da *cidadania.* A cidadania política passa a incluir a relação entre as pessoas e os países (Estados-membros) nos aspetos identitários, contribuindo para uma ideia, às vezes questionável, de bem comum (ibidem).

[7] Estabelecido em 1992 e em vigor desde 1993.

Um amplo conjunto de tratados, que não cabe aqui explorar, tem permitido estabelecer o que a UE defende como princípios estruturantes para o diálogo entre os países que a constituem. No estabelecimento deste diálogo estrutura-se a construção da cidadania, uma vez que, esta é pensada enquanto condição da democracia e garantia de direitos políticos, civis, sociais, económicos e culturais (Santos, 2014), permitindo estabelecer uma interligação entre cidadania de base nacional e a cidadania europeia (CE), num contexto cada vez mais global. Apesar de a cidadania ter uma desconcertante diversidade de interpretações, pode admitir-se que a CE, em democracia, tem potencial para ampliar a cidadania ao nível nacional, um aspeto que os desequilíbrios económicos e sociais entre estados membros obriga a questionar.

Num período histórico anterior à crise europeia e mundial, Meier e Lombardo (2008) foram para além da discussão dos direitos da cidadania europeia (CE) na democracia, para argumentar que aquela opera em vários sentidos e assume diferentes significados, não se podendo debater a partir de uma abordagem única.

Havendo preocupação com a construção da cidadania, ganha sentido o foco numa *educação em cidadania* que opere a distintos níveis. Por um lado, deve permitir a reflexão sobre direitos e deveres, nos quais as pessoas jovens se podem rever (ou não), e por outro lado deve estimular a (inter)relação com os países "vizinhos" europeus, permitindo estabelecer pontes para a interculturalidade a um nível mais global (Castells, 2000). Deste modo, pensar a cidadania europeia (CE) implica refletir sobre as políticas europeias dirigidas à cidadania nacional e europeia. Este constitui um desafio à compreensão do paradigma de cidadania, enquanto congruência entre os direitos de um estado-nação e dos membros que o formam (Olsen, 2013).

Vários estudos atribuem o desenvolvimento da CE ao Tratado de Maastricht (Mantu, 2013), pois este permitiu à União Europeia a integração política, reforçando poderes ao nível do Parlamento Europeu (PE) e da criação da União Económica e Monetária (UEM), como se referiu. Tendo em consideração que o Tratado de Maastricht foi muito relevante, este marco não constituiu o ano zero nos discursos sobre cidadania na UE. Como se referiu, estas preocupações podem enraizar-se no final da Segunda Guerra Mundial (1941-1944) e na necessidade de construção de uma União Europeia, inicialmente focada nos aspetos económicos (Comunidade Económica Europeia – CEE) e posteriormente, ampliada a outros aspetos da vida social, incluindo a cidadania (União

Europeia – UE) (Macedo & Ferreira, 2014; Mantu, 2013). Esta contextualização histórica da UE permite-nos compreender a sua relação com a CE, uma vez que a União Europeia (UE) se tem tornado cada vez mais relevante nas discussões sobre o futuro da cidadania (Preuss et al., 2003) pela coesão que a UE, enquanto organismo, procura encontrar e estabelecer entre si e os países membros.

Salienta-se, no entanto, que o conceito de cidadania europeia (CE), cujos sentidos se têm vindo a alterar em termos históricos e contextuais, vai além de um conjunto de direitos e deveres que compõem a convivência entre pessoas de origens distintas, que se cruzam em determinadas situações ou oportunidades de vida. Trata-se de um conceito que assenta numa contínua (re)edificação (Mantu, 2013). Certos estudos apontam que para além de tratados, políticas e práticas que afetam o *status* dos sujeitos, a análise da cidadania na integração europeia desenvolve, *a posteriori*, conceções que permitem a cidadania na União (Olsen, 2013), ou seja, alcança-se, para alguns grupos, uma cidadania que se integra nos princípios da UE. Stoer (2008) a par de Young (1990, 1997) sustenta que a cidadania necessita de ser percecionada de forma plural, abarcando os olhares e as vozes das pessoas cidadãs interventivas nas práticas de cidadania. Quais os sentidos delineados para a cidadania?

3. Conceptualização da cidadania europeia (CE): Entre interpretações e posicionamentos

A cidadania europeia (CE) busca concretizar na UE o conjunto de valores a que esta se propõe, estabelecendo pontes entres os países membros que vão além da união económica e dos mercados internacionais, e que se traduzem nas relações sociais, culturais e políticas. Esta perspetiva mais completa e complexa tem evoluído ao longo dos tempos, orientada pela utopia da inclusão e da pertença das sociedades a um ideal comum, que tem vindo a ser muito desafiado, como já explorei.

A cidadania europeia (CE) visa atualmente "legitimar [as e] os indivíduos como cidadãos ativos no processo da construção europeia, como força motriz de uma vontade coletiva, como detentores de direitos fundamentais e como protagonistas de um projeto cujo objetivo último consiste na transformação de uma comunidade económica em união política" (Cardona, 2007:49). Parece poder dizer-se, então que a cidadania

europeia (CE) continua desde a década de 90 a concretizar-se com uma agenda aberta. Em linha com Majone (1990), Marquand (1994), Smith (1995) e Delanty (1997) colocava já a cidadania europeia em comunhão com a cidadania nacional e afirmava que esta continuaria a existir numa lógica de cidadania multinível que incorporaria o subnacional, o nacional e o supranacional (Delanty, 1997), tal como também acentua Barroso (2006). Segundo o autor defende, a cidadania pós-nacional, integrando a europeia pode centrar-se em quatro pontos: direitos humanos, ambiente, democracia e multiculturalismo. Para Delanty, a CE vai além de um conjunto de princípios políticos e sociais, para envolver princípios de democracia, direitos humanos e multiculturalismo, numa perspetiva inclusiva e de partilha, e em debate para um crescimento e amadurecimento dos diferentes países, para que refletidamente possam construir novas pontes, com reconhecimento cultural e respeito pelas origens, etnias e identidades de todas as pessoas.

Numa pesquisa que ausculta cidadanias em contexto escolar, quanto à construção da cidadania europeia (CE) e da cidadania nacional importa também compreender o papel que as políticas educativas assumem, uma vez que a investigação mostra que "o impacto europeu nas políticas educativas dos estados obriga a reconhecer a influência crescente da União Europeia nas políticas educativas por toda a Europa" (Macedo, 2011:20). Tendo em consideração que um dos temas que se traz para esta discussão assenta nas intenções políticas dos estados nacionais e da instituição europeia, em contexto de globalização, e das possibilidades na cidadania nacional e CE, importa referir projetos de investigação, de âmbito europeu, como o RESL.eu[8] que vêm mostrar que as instituições europeias apostam numa 'nova' Europa, com uma missão comum, incorporando o caráter nacional, mas num enquadramento transnacional. O mesmo se verifica no campo da educação que, nas últimas décadas, é organizada na interação entre diferentes instituições (Macedo *et al.,* 2015) - desde as supranacionais,

[8] Reducing Early School Leaving in Europe, projeto desenvolvido durante 5 anos, tendo terminado em janeiro de 2018, e tendo sido desenvolvido em 9 países europeus. Dos 9 países, incluiu-se Portugal, através do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto. Colaborei pontualmente como investigadora neste projeto, tendo procedido à observação e transcrição de uma entrevista com o Diretor da Escola Quotidianos de Profissionalização. Foi a partir dessa atividade que comecei a integrar-me na escola, onde vim a desenvolver este projeto de doutoramento. Agradeço, portanto, a Helena Costa Araújo, coordenadora do projeto em Portugal, esta oportunidade de primeira imersão no contexto de investigação.

às nacionais, e às locais - inserindo-se numa agenda globalmente estruturada para a educação (Dale 2007, 2009). Contudo, esta agenda torna-se discutível, uma vez que as políticas educativas no âmbito da UE podem estar a tornar-se demasiado instrumentalizadas e menos cuidadas, no que respeita, às implicações culturais e sociais, das diferentes realidades que a compõem, como se desenvolve em seguida.

Se a UE defende que os diferentes estados devem integrar os princípios de cidadania, a integração europeia representa um desafio que tem implicações para o significado atual de democracia (Preuss *et al.,* 2003). Como referem os autores, parece poder dizer-se que as relações de poder entre estados, muito ligadas à economia, poderão estar a por em causa os direitos de cidadania que a Europa tem vindo a proclamar. Diferentes estados membros têm vindo a questionar o funcionamento da União Europeia a qual tem também sido fragilizada por acontecimentos como os ataques terroristas e o crescimento de um clima de medo, tensão e instabilidade política e social. A saída da UE pelo Reino Unido, que já referi, é também exemplo do clima que se vive. Iniciada como a promessa de uma Europa unida que protegeria as e os cidadãos, parece que se acentuam hoje as fronteiras da Europa e que surge a necessidade de reconsiderar, quer o modelo Europeu, quer a promessa de cidadania que a ele tem sido associada.

A discussão de cidadania europeia (CE) ganha espaço no debate europeu e num contexto mais amplo em que a cidadania é reconcetualizada para tentar incorporar as realidades de vida das e dos sujeitos. Verifica-se um desafio pela consecução da cidadania, sendo que a relação entre as sociedades atuais e as e os sujeitos refletem as dinâmicas de globalização, em que se integra a discussão da educação e da CE. Ao nível das intenções declaradas pelo UE e pelos estados membros a concetualização da CE e da cidadania nacional parecem orientar-se para a incorporação das realidades de vida das pessoas jovens, tentando compreender as relações sociais e culturais, trazendo espaço ao debate e uma tentativa de resposta mais casuística às suas necessidades. Isto conduz à reflexão sobre os valores de identificação e pertença à União Europeia (UE). Projetos de investigação sobre o tema, como é o caso do Catch-EyoU[9], baseando-se em

[9] Constructing AcTive CitizensHip with European Youth. Policies, Practices, Challenges and Solutions, desenvolvido até setembro de 2018, em 8 países europeus, incluindo em Portugal, através do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Landberg *et al*. (2018) e em Motti-Stefanidi e Cicognani (2018) vêm sustentar que olhar para os valores de identificação com a Europa e com os Estados-Nação não evidencia diretamente o comportamento político das pessoas jovens, mas sim que o processo de identificação, tanto a nível europeu, como a nível nacional é relevante. Se por um lado, temos jovens que olham para a UE como uma estrutura de apoio que permite gerar otimismo, por outro, encontram-se jovens que a olham com distanciamento e ceticismo (ibidem).

Face a estes posicionamentos interessa refletir que a instituição União Europeia (UE) e a cidadania europeia (CE) dependem fortemente da compreensão e vivências das pessoas mais jovens e das suas inter-relações, no sentido de dar continuidade e identidade à UE e respetivos Estados-Nação. Na relação com a identidade europeia já Kraus, em 2008, defendia que esta refletia como diferentes opções de identificação coletiva se relacionam entre si, numa estrutura política de multinível[10]. Este é um debate que adquire sentido nesta investigação e no contexto atual da União Europeia, uma vez que, se concebe uma CE com participação ativa e *com* democracia, por parte dos sujeitos, num cruzamento entre o nível nacional e o nível europeu. Centrando-nos, contudo, nas pessoas jovens, em foco neste trabalho, considera-se crucial que se invista numa aproximação entre elas e as instituições que constituem a UE. Torna-se fundamental incorporar as vozes jovens, as suas preocupações, ambições e projetos futuros, num processo que, como defendem Motti-Stefanidi & Cicognani (2018) se pretende atento e de envolvência entre as políticas (tomadas de decisão) e as visões das pessoas jovens, considerando os seus quotidianos, as suas experiências, práticas de cidadania e de identificação ou não com a pertença à CE.

Para concluir este ponto parece relevante apresentar o que se entende por cidadania nacional e cidadania europeia, o que as distingue e o que as aproxima. Se a cidadania de âmbito nacional é uma ideia já persistente no tempo, a de cidadania europeia é mais recente. Entende-se a cidadania de âmbito nacional como pensada na relação de cada cidadão ou cidadã com um país, mas não com um conjunto de países, que têm que se articular entre si, mediado por um organismo, como é o caso da UE. Em certa medida, é esta articulação com um conjunto de países que a cidadania europeia

[10] Tradução livre feita pela autora.

traz, procurando uma identidade comum (Keating, 2009). Considera-se significativo compreender que a cidadania europeia não substitui a cidadania nacional, embora a complemente e lhe confira alguns direitos (Macedo & Ferreira, 2014). Parece que ambas se centram na ambição de conseguir alcançar os objetivos a que se propõem, na medida de garantir às e aos sujeitos igualdade de direitos e no cumprimento dos deveres, para que, respeitando as diferenças sociais e culturais, de âmbito nacional e europeu, possam alcançar aquilo que se apelida uma União Europeia "unida na diversidade" (ibidem:32).

As pessoas cidadãs terão, assim, um leque de direitos, quer na cidadania nacional, quer na cidadania europeia, como direito a proteção social, direito a circular, estudar e/ou trabalhar na UE, não podendo ser alvo de discriminações, sejam elas, idade, género, étnicas, raciais, sociais ou culturais. Contudo, gostaria de terminar salientando que esta noção de cidadania nacional e cidadania europeia, apostando em incorporar os direitos humanos e respeitar as diferenças e a diversidade representam ainda objetivos a atingir, uma vez que, quer as estruturas nacionais, quer as estruturas europeias, se veem a braços numa luta crescente, e muitas vezes falhada para a população como um todo, pelo cumprimento dos direitos humanos, na procura de maior igualdade e justiça.

É com estas preocupações que no ponto seguinte fazemos uma abordagem a documentos-chave para uma compreensão desta problemática, na sua articulação com a questão educativa.

4. Um olhar reflexivo a documentos-chave[11]

Na história mais recente com impacto na educação, um conjunto amplo de documentos oficiais, produzidos na UE, como a Estratégia de Lisboa (European Council, 2000), o White Paper on Intercultural Dialogue (Council of Europe, 2008); Europe 2020 (COM, 2010), o Strategic Framework for Education and Training (European Commission, 2010), o European Comission/Eurydice (2012; 2017) entre muitos outros permitem dar

[11] Esta reflexão sobre documentos-chave foi desenvolvida no âmbito de um artigo já publicado, em 2016, intitulado: Cidadania nacional e europeia na educação: Um olhar a partir do contexto português, da autoria de Sara Pinheiro e Eunice Macedo, na Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 69, p. 4-15, set2016 – ISSN: 1676-2584. Considerou-se pertinente incluir esta análise e reflexão a documentos-chave na construção deste capítulo teórico.

enfâse à relação entre a cidadania europeia e nacional de uma forma complementar, entendendo que uma não substitui a outra (Macedo & Ferreira, 2014), como se referiu acima. Torna-se relevante pensar a cidadania europeia e nacional à luz de análises europeias e nacionais, que permitam compreender as suas linhas de conciliação ou de distanciamento, como perspetivas distintas. Neste subponto dá-se relevo a três documentos que se consideraram essenciais, ao longo da investigação, por um lado, para a compreensão da perceção das e dos jovens sobre os sentimentos de pertença e de identificação com a cidadania nacional e europeia e acerca da evolução da cidadania nacional e europeia, e, por outro, se se investe na cidadania nacional e europeia na própria Escola e nas atividades que esta abraça. Ausculta-se se estes processos têm inerente (ou não) a finalidade de permitir a evolução, o crescimento e a consciencialização de jovens, no que ao sentimento de pertença da Cidadania Europeia (CE) diz respeito.

Começamos com um documento de âmbito nacional para passar a documentos produzidos ao nível europeu. Como pressuposto, ou horizonte desejável, das sociedades atuais, a busca da cidadania justifica o objetivo global de investir no desenvolvimento da educação para a cidadania, junto de populações jovens. Que sentidos de cidadania nacional e europeia podemos encontrar em documentos nacionais e europeus?

É para uma reflexão sobre esta questão que se analisa o estudo *Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual, de* Ana Benavente e Paulo Peixoto (2015), o qual questiona as políticas do último governo social democrata (2011-2015), em Portugal, no que diz respeito ao empobrecimento da escola pública e à sua falta de capacidade para dar resposta às necessidades sociais e educativas. Foca-se também o documento *A Educação para a Cidadania na Europa* que, numa visão comparativa entre os países europeus, analisa as políticas e as estratégias nacionais (Eurydice, 2012); e o relatório *Social Justice in the UE – Index Report 2015,* de Daniel Schraad-Tischler, o qual compara os diferentes países da UE, analisando o índice de justiça social numa perspetiva evolutiva, dando contributos para uma compreensão da forma como a cidadania se tem vindo a articular e a dialogar com a justiça social.

4.1. Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual

De forma particularmente relevante para este estudo centrado na construção da cidadania europeia, o último estudo do Observatório de Políticas de Educação e de Formação, Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual, de Ana Benavente e Paulo Peixoto (2015) questiona o modo como a governação dos últimos anos coloca em défice a Educação para a Cidadania. Referindo-se ao anterior quadro governativo, vigente até novembro de 2015, acusa esse governo de procurar fomentar uma "escola instrumental, produtora de pessoas passivas, vistas como mão-de-obra mais ou menos qualificada, os célebres "recursos humanos" (Benavente & Peixoto, 2015:3), uma ideia que se aproxima da de "capital humano vendável ao nível europeu", como acentua Macedo (2011:34). Benavente & Peixoto permitem refletir que se a "escola não pode tudo quanto às desigualdades sociais" (2015:4; ver também Freire, 2002) pode e deve atuar sobre elas, através de políticas e de práticas que reflitam acerca das realidades das e dos jovens e que colaborem para a construção da sua cidadania, tendo em conta o seu ponto de partida, muitas vezes, desigual.

Como refere o mesmo estudo, mantendo a tendência histórica de exclusão através da educação, prevaleceu até 2015, uma escola desigual, assente na competição, a par de práticas governamentais de contenção de custos, em que não se equacionam as desigualdades sociais. Cabe, pois, questionar, nas nossas escolas, a relação de distanciamento à educação para a cidadania e a ainda mais longínqua relação com a educação *em* cidadania europeia. Este aspeto contraria as orientações europeias para estimular a cidadania através da educação e mais concretamente da escola (Macedo, 2011). No entanto, fomentar a cidadania nacional e europeia através das práticas de cidadania é um desafio que se coloca, no sentido de se tornar acessíveis às pessoas jovens. Parece que o caminho que a escola necessita de construir para chegar às pessoas jovens não é uniforme dada a heterogeneidade interna deste grupo social (Young, 1997), a qual condiciona a forma como cada jovem acolhe a diversidade e reconhece a diferença. Há, pois, que ter em conta as especificidades, meio de origem, género e etnia de cada jovem; especificidades estas que nos seus múltiplos cruzamentos podem estar associadas a maiores ou menores riscos e dificuldades na educação, potenciando também diferentes formas de relação com a cidadania nacional e a cidadania europeia. Considera-se que se a escola estiver atenta às especificidades das pessoas jovens, a

forma como a cidadania nacional e a cidadania europeia se desenvolvem poderá ser mais adequada aos seus percursos, podendo produzir maior inclusão e participação, como experiências positivas na educação.

4.2. A Educação para a Cidadania na Europa à luz do contexto nacional

Tal como outros documentos europeus, o documento A Educação para a Cidadania na Europa norteia que a cidadania se adquira através da "aprendizagem pela prática" (Eurydice, 2012:3). Abrindo espaço à intervenção em contexto escolar, pode também articular-se com a busca de implementação de uma cidadania ativa, uma vez que, para Maria de Lourdes Pintasilgo, tal como para outros autores e autoras a que já fiz recurso ao longo deste trabalho, a cidadania não se esgotava no exercício do voto, trazendo uma ética que se pretendia global (Pintasilgo, 2012). A preocupação com a implementação de uma cidadania ativa tem implicações nesta investigação, na relação com a educação para os valores, no que concerne à importância de culturalizar a sociedade. Ou seja, a promoção de uma cidadania ativa no interior da escola permite às e aos sujeitos uma educação atenta às práticas de cidadania, incluindo princípios culturais e sociais. O documento referido acima constata, em diferentes países da UE, um investimento em determinados aspetos da cidadania com a finalidade de desenvolver a educação para a cidadania. Como acentua o documento a análise destes aspetos pode ser relevante, para além da Europa, pois a cidadania ativa, quer a nível nacional quer europeu ou global, pode considerar-se sustentada no

> desenvolvimento da literacia política (…) [associada ao] conhecimento dos factos básicos e compreensão dos conceitos essenciais [à] aquisição de espírito crítico e de competências analíticas [associada a um pensamento mais crítico e reflexivo; ao desenvolvimento de] valores, atitudes e comportamentos [como respeito, tolerância, solidariedade; e ao incentivo] à participação ativa e à intervenção a nível da escola e da comunidade (Eurydice, 2012:28).

Nesse sentido, a Eurydice defende que a garantia de cidadania e a educação para a cidadania nacional, nos níveis de ensino básico e secundário, devem constituir uma realidade cada vez mais transversal às áreas curriculares e extracurriculares. Parece

então evidenciar-se que, quer a nível nacional quer europeu, a escola representa o meio onde a construção crítica da cidadania ativa deve ganhar enfâse, atribuindo-se tempo e espaço (nas áreas curriculares e extracurriculares) para o desenvolvimento de valores, do conhecimento sobre os direitos humanos, de comportamentos e de conhecimentos que permitam às pessoas jovens desenvolverem um pensamento construtivo e reflexivo sobre a cidadania nacional e a cidadania europeia. Esta é a ponte que se entende crucial entre a educação e a cidadania.

Contrariamente, à afirmação da educação para a cidadania como "disciplina autónoma obrigatória" (Eurydice, 2012:19), em Portugal sendo esta disciplina introduzida a partir dos 6 anos de idade, não tem tido esse carácter. Sendo a educação para a cidadania uma prática autónoma de cada país da União Europeia (UE), em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei n.º 139 (2012:3476) a educação para a cidadania enquanto área transversal [é vista como] (…) passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma.

Já o Decreto-Lei n.º 91, de 2013, reduz a área de cidadania a oferta complementar, a par com áreas artísticas, culturais, científicas ou outras, a ser desenvolvida apenas no 1º ciclo do ensino básico. Isto mostrou um claro desinvestimento do Estado português na educação para a cidadania, contrariando as recomendações europeias. No entanto, a aposta do XXI Governo Constitucional (2015-2019), parece vir colmatar esse problema ao alicerçar-se numa

> educação de qualidade para todas e todos, [exigindo] uma intervenção que tenha em consideração os desafios colocados à educação, no quadro da sociedade atual. As questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade, a participação na vida democrática, a inovação e a criatividade estão, de facto, no cerne do debate atual (Monteiro, 2017:1).

Com a importância atribuída ao debate sobre questões como a interculturalidade, a busca pela igualdade, identidade e participação democrática, o XXI

Governo Constitucional coloca os pilares para o desenvolvimento da cidadania na educação, no contexto escolar, compreendendo-se assim, o esforço deste Governo. Esta estratégia, elaborada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania,[12] através do Despacho n.º 6173/2016, publicado no Diário da República , II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016 e publicada em 2017, teve como "missão conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas" (Monteiro, 2017:1).

O foco deste grupo de trabalho assenta em recomendar que a Educação para a Cidadania decorra desde o pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória. Assim, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento deve entrar no currículo nacional com abordagens complementares e distintas para os diferentes ciclos de ensino. Deste modo, propõem aprendizagens no âmbito da cidadania através da "participação plural e responsável de todas e todos na construção de si como cidadãs/ãos e de sociedades mais justas e inclusivas, no quadro da democracia, do respeito pela diversidade e da defesa dos Direitos Humanos" (ibidem:3).

Esta estratégia vem relembrar a importância da cidadania na educação, contudo, considera-se que a proposta de desenvolvimento de um Currículo Europeu, incluindo a promoção da consciência Europeia e a influência da UE nas políticas da educação nacional (Nóvoa, 1996) continua atual e necessária. Nesta linha admite-se que a promoção da consciência europeia e a influência da UE nas políticas nacionais, poderá permitir o crescimento de uma perspetiva reflexiva e crítica, num enquadramento de reconhecimento das cidadanias jovens na educação (Macedo & Araújo, 2014).

No contexto português, apesar das escolas terem flexibilidade curricular[13] para articular e diversificar a oferta educativa, no que toca à educação para a cidadania nacional e europeia, o papel autónomo que lhes é atribuído está sujeito às dificuldades económicas e políticas sentidas pela sociedade em geral. As práticas de educação para a cidadania nacional e europeia ressentem-se nas nossas escolas, em momentos de crise

[12] O Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) foi constituído por pessoas ligadas a diferentes entidades, desde o Ministério da Educação à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

[13] Com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho sobre a autonomia e flexibilidade curricular estabelece-se no currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

política e/ou económica, como aconteceu há cerca de uma década atrás. Esta dificuldade é ampliada ao contexto europeu e global, uma vez que, embora Keating (2009) reforce que a cidadania europeia deve permitir o desenvolvimento de culturas, valores e perspetivas futuras, perante cenários de dificuldades económicas, sociais e políticas, os laços da cidadania confrontam-se com problemas contextuais.

4.3. Justiça social na União Europeia, que condições para as pessoas jovens?

O relatório Social Justice in the EU – Index Report 2015 (Schraad-Tischler, 2015) adquire também importância para o corrente estudo visto que permite compreender o índice de justiça social entre 2012 e 2015 e compreender a relação entre a justiça social e o desenvolvimento da cidadania nacional e europeia. O relatório desoculta como as condições sociais para a participação democrática das pessoas jovens em tempo de crise na UE tem sofrido um decréscimo comparativamente a períodos económicos e políticos mais estáveis e favoráveis. Como aí se refere, os períodos de instabilidade política e económica trazem consigo carências de participação democrática e uma diminuição das políticas pensadas para as populações jovens, diminuindo a promoção de ideologias democráticas e de participação na cidadania nacional e europeia. O relatório reforça que o fosso entre os países do Norte e do Sul da Europa é enorme, principalmente em períodos de crise, verificando-se que as taxas de pobreza e exclusão social crescem à medida que decresce o índice de justiça social. Este processo foi evidenciado em Portugal tendo havido um forte recrudescimento das situações de pobreza, desemprego e exclusão social, que afetou particularmente os jovens.

Neste enquadramento, torna-se importante realçar que, de acordo com Arar (2015) a justiça social deve incluir a justiça distributiva, associativa e cultural e nesse sentido, compreende-se a importância que se lhe deve atribuir, sendo também necessário reconhecer a interdependência entre subsistemas sociais, que incluem a educação. Isto implicaria, relativamente ao grupo e contexto em que se desenvolve a investigação, um maior compromisso com a educação e o desenvolvimento da cidadania europeia e nacional no contexto escolar, para que conjuntamente, com os princípios da participação em cidadania se possam construir meios para uma maior equidade e justiça

social, pautada por reconhecimento e participação jovem. Por sua vez, Berkovich (2014) defende um ponto de vista sócio ecológico para que a justiça social em educação possa interligar-se com meios sociais mais amplos e permitir ações de liderança complementares, com a finalidade de desenvolver a justiça social nos diferentes níveis de educação. Pode, pois, admitir-se a forte articulação entre justiça social e educativa e o exercício da cidadania nacional e europeia.

Não se pode, portanto, dissociar a justiça social da prática da cidadania nacional e europeia, sendo neste sentido que as políticas europeias e nacionais se devem dirigir, enquadrando as diferenças individuais e de grupo numa sociedade que se pretende comum, como se orienta a União Europeia (COM 2010); ideia que pode relacionar-se com a argumentação em favor da manutenção das diferenças culturais na esfera pública, em linha com Ansion & Tubino (2007). Ou seja, apesar de a União Europeia defender uma sociedade comum, a nível transnacional, baseada no respeito pelas diferenças culturais e sociais, estas surgem como meio para atingir um crescimento económico e social comum, parecendo ser vistas como instrumentais a esse processo. Estabelece-se assim, a ponte com a educação, que deve constituir um contributo para a cidadania nacional, construindo-se também com o reforço da relação com a cidadania europeia (CE), na linha do compromisso com uma união política e social na UE; uma estrutura supranacional que coloca a educação para a cidadania europeia nas agendas políticas. Nesta linha, em conformidade com a teorização de Santos (2014), evidencia-se a necessidade de a cidadania nacional e europeia assentarem num conjunto de direitos, orientados para e exercidos nos quotidianos das e dos sujeitos. Enfatiza-se o direito de participação, competindo à escola assumir o seu papel fundamental de construção coletiva "com participação democrática" por parte de todas as pessoas interessadas (Russo, 2014:70).

A análise de documentos a nível nacional e europeu que articulamos com a cidadania nacional e europeia, permite identificar algumas das dimensões essenciais para a construção de cidadania. Por um lado, esses documentos enfatizam o facto de ao haver *menos estado social,* haver com consequências negativas na garantia da proteção social, contribuindo para uma *escola mais desigual.* Ou seja, uma escola onde se acentuam processos de desigualdade social e, num contexto mais amplo, se repercute a injustiça social. Por outro lado, os documentos permitem acentuar também a

necessidade de uma educação para a cidadania na Europa, mais orientada para a construção da cidadania nacional e da cidadania europeia, bem como de potenciais articulações entre ambas. Estes documentos permitem ainda delinear caminhos para atingir justiça social na UE e mais além para todos os grupos sociais, incluindo as e os jovens participantes neste estudo, cujas condições educativas e de vida necessitam de ser reconfiguradas.

Com estas e outras preocupações esta investigação tem em consideração a pertinência da construção de cidadania pela população jovem em ambientes educativos formais, nomeadamente, a escola, e os desafios confrontados por jovens com diferentes origens socio culturais e étnicas. A análise destes documentos trouxe à evidência que, em tempo de crise, no contexto português, a falta de investimento na educação pode por em risco o desenvolvimento pelas e pelos jovens da literacia política necessária ao exercício da cidadania nacional e europeia. Isto quer dizer, que a omissão da educação para a cidadania mitiga o acesso da população jovem ao conhecimento e compreensão de factos básicos e conceitos essenciais que permitiriam o exercício de uma cidadania ativa, com *voz* e *participação*. O desenvolvimento de espírito crítico e de competências analíticas, que permitiriam a construção crítica de valores, atitudes e comportamentos baseados no reconhecimento, parecem poder também ser atenuados por esta falha na educação. Caberia, no entanto, à escola democrática contribuir para uma sociedade também ela democrática, solidária e com políticas que assegurassem a construção e desenvolvimento da cidadania nacional e europeia, de modo a permitir às e aos sujeitos jovens integrar-se, respeitar-se e reconhecer a diferença em si e na/o outra/o como mais-valia para a sua educação e desenvolvimento humano.

Sustenta-se que é na pluralidade de pensamentos e de vozes que as cidadanias nacional e europeia podem ser construídas, numa perspetiva complementar e de rutura com a reprodução histórica das desigualdades educacionais e sociais. O caminho é sinuoso, contudo, quando trilhado, pode trazer para as pessoas jovens nas sociedades europeias e ao nível global, (re)conhecimento, inclusão e justiça social.

No subponto seguinte serão precisamente abordadas as noções de cidadania e de cidadania europeia (CE) na relação com e nas implicações adjacentes à educação, sendo também abordado o conceito de educação e o modo como convivem a educação

e as cidadanias (nacional e europeia) procurando estabelecer relações com pilares de cidadania como justiça social, inclusão, democracia, interculturalidade.

5. Concetualizações da cidadania na educação: uma convivência débil entre cidadania nacional e europeia?

O conceito de educação adquire também um sentido crucial nesta investigação, tendo em conta a relação que se procura estabelecer entre ela e a cidadania nacional e a cidadania europeia (CE). A construção das cidadanias é desenvolvida a par com a educação e com as pessoas jovens, envolvidas em contextos educativos formais. Assim, em 1976, a Constituição da República Portuguesa "apresenta os princípios sob os quais se deve reger a educação em Portugal" (Abrantes, 2016:24). E curiosamente se compreende que desde esta constituição, os princípios educativos não sofreram qualquer revisão, apesar de como salienta Abrantes (ibidem) a sociedade portuguesa ter atravessado profundas transformações, desde então. Neste sentido, interessa discutir um possível desfasamento entre os princípios educativos e as reais necessidades das crianças e jovens que constituem as escolas, bem como, das necessidades atuais da escola, em Portugal, e do que nela precisa de ser discutido e abordado. É importante acentuar, com Abrantes, que a Constituição da República fundamenta, desde 1976, que:

> a educação não apenas deve ser acessível a todos [/as], mas também contribuir para a igualdade de oportunidades e a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais. Esta formulação é relevante, pois vai muito para além da noção meritocrática, individualista ou formalista da igualdade de oportunidades, no sentido da não discriminação do acesso, colocando o enfoque nos impactos mais latos da educação nas assimetrias de poder que caracterizam as sociedades contemporâneas, nas suas várias dimensões (Abrantes, 2016:26).

Esta formulação mantém-se atual, e evidencia que as assimetrias de poder são ainda um ponto em debate, pois a não discriminação deve abranger as diferentes condições de classe social, de género, étnica(s) para que a partir daí se possa compreender o modo como a educação e a educação para a cidadania conseguem

chegar às e aos jovens, nas suas diferentes particularidades, numa perspetiva inclusiva e de igualdade.

Em Portugal, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Assembleia da República, 1986), a educação para a cidadania começou a ser vista, nas políticas de cidadania ao nível nacional, como um "analisador privilegiado (…) [e] tem vindo, progressivamente, a ganhar espaço nos discursos políticos, normativos e sociais, (…) alcançou um estatuto de grande centralidade nas políticas educacionais de final (…) do século XX e primeira metade do século XXI" (Leite, Fernandes & Silva, 2013:37).

Deste modo, e em linha com as autoras anteriores, entende-se que desde 1988, aquando a resolução do Conselho Europeu dos Ministros da Educação que se reforçou a criação de medidas que deviam apostar em reforçar a cidadania europeia, fortalecendo "nos[/as] jovens um sentimento de identidade europeia e dos alicerces em que os povos europeus consideram atualmente dever basear o seu desenvolvimento, isto é, a defesa dos princípios da democracia, da justiça social" e do respeito pelos Direitos Humanos (Santos & Pedroso, 2016:6).

Mas, por outro lado, se refletirmos sobre a história da educação, em Portugal, desde o início deste milénio, há que distinguir a existência de diferentes períodos, num vaivém entre a preocupação com uma maior inclusão social e a cidadania, e a preocupação com a inserção no mercado de trabalho. Focando o abandono escolar precoce, como momento que reflete percursos escolares e sociais complexos, Macedo *et al.* (2015), referem três períodos distintos na educação (2000 a 2004; 2005 a 2010; e 2011 a 2014) fortemente influenciados pelas opções políticas dos partidos na governação, e pelas visões de cidadania a ela associadas. E é, portanto, relevante para contextualizar nesta investigação, a importância que a cidadania adquiriu, nos diferentes períodos políticos, permitindo compreender perspetivas e iniciativas.

Após esta breve contextualização histórica, importa também debater o modo como o conceito de cidadania nacional e de cidadania europeia tem vindo a ser utilizado em documentos oficiais, com o intuito de questionar a articulação entre as intenções políticas e as possibilidades de desenvolvimento da cidadania na escola, como se referiu. O conceito de cidadania nacional e europeia tem vindo a conquistar lugar a nível político, social e educativo na sociedade portuguesa, em contexto europeu e global. Constitui, pois, um desafio para os diferentes níveis de ensino, no sentido de poder ser discutida

e desenvolvida na educação, como parte integrante do desenvolvimento e do espírito crítico das pessoas jovens.

Deste modo, discutir os princípios da cidadania de base nacional e da cidadania europeia (CE) no âmbito do(s) contexto(s) educativo(s) torna-se imprescindível quando se pretende compreender *se* e *como* a cidadania nacional e a CE se podem encontrar nas vivências das e dos jovens e *se* e *como* se identificam com as práticas de cidadania, nos seus quotidianos e contextos de educação.

No que concerne à escola e à educação, é sabido que estas devem apostar em construir a cidadania numa ideia democrática, no entanto, em determinados períodos e contextos, estas parecem acabar por fornecer "à maquinaria capitalista o instrumental necessário para a sua manutenção e desenvolvimento, a despeito de significativas modificações no contexto das políticas públicas educacionais elaboradas e implementadas para fazer valer o direito de todos[/as] e para todos[/as]" (Oliveira & Lima, 2013:90).

Com base na teorização de Oliveira & Lima, compreende-se que o processo formativo deve constituir em si e ser impulsionador da prática de uma cidadania, numa perspetiva de participação democrática das e dos intervenientes na Escola. A *educação para a cidadania* é também um conceito em mudança e indicador de necessidades e horizontes que se alteram, nas diversas perspetivas sociais, educacionais e culturais. Encontra-se presente em estudos, investigações e diretrizes de documentos normativos, desde a segunda metade do século XX, como se pode compreender pelo Convénio Europeu dos Direitos Humanos, em 1950 (Council of Europe, 2008). Apesar do discurso direcionado para a *educação para a cidadania* ter vindo a ganhar terreno, este nem sempre é constante nem promissor (Leite, Fernandes & Silva, 2013).

Interessa assim compreender o que se entende por *educação para a cidadania,* nesta investigação, uma vez que aquela se desenvolve – ou deveria desenvolver – nos contextos educativos e que a sua implementação permitiria relacionar o modo como convivem a educação e a cidadania nacional e europeia. Esta relação entre a educação e a cidadania pode estabelecer-se através dos princípios que se pretendem abordar e que são articuláveis na escola, na construção das e dos sujeitos enquanto seres participativos na sociedade. Se ao pensarmos a CE compreendemos que os horizontes dessa cidadania estão aquém do pretendido, interessa também pensar a cidadania, num

âmbito mais local, ou seja, a cidadania nacional e que neste ponto se encontram em diálogo revelando-se possíveis fragilidades e implicações, tendo em consideração que ambas são atravessadas pela *educação para a cidadania*.

A concetualização freireana revela-se pertinente para este debate já que Freire defende que as e os sujeitos "educam-se entre si, mediatizados pelo mundo", ou seja, não são apenas as e os educadores que têm o papel de educar, mas enquanto educam, a existência do diálogo e de uma relação bilateral permite às e aos sujeitos implicar-se no seu próprio processo educativo e de humanização (Freire, 2002). Num contexto em que se coloca a educação numa perspetiva de diálogo e de partilha entre educadoras/es e educandas/os, este parece ser um princípio crucial na educação para a cidadania, uma vez que permite uma relação de maior proximidade, que progressivamente pode assentar em "valores como a igualdade, democracia e justiça social" (Direção-Geral de Educação, 2013:1).

Se por um lado, os discursos oficiais assentam nestes valores, Pinto (2004), defende que o objetivo da *educação para a cidadania* passa por

> capacitar os[/as] futuros[/as] cidadãos[/as] para participarem ativamente numa sociedade complexa e em contínua transformação, fundada em princípios democráticos e participativos. A educação deve permitir exercitar os valores que tornam possível a vida em sociedade, particularmente no que respeita a todos os direitos e liberdades fundamentais e à aquisição de hábitos de convivência democrática e respeito mútuo. A educação deve também desenvolver sentimentos solidários para com os mais desfavorecidos, contribuir para suprimir a discriminação e a desigualdade, sejam estas por razões de nascimento, raça, sexo, religião ou opinião (Pinto, 2004:142-143).

Corroborando esta perspetiva, entende-se a educação como o meio para o exercício de valores como liberdade individual, no sentido de envolver a prática da democracia e da participação dos sujeitos na sociedade, contribuindo para a inclusão e a igualdade entre todas as pessoas.

Estudos como o do Eurydice (2012, 2017); Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário (2016) e

Education Pack "all different - all equal" (2004) têm mostrado que valores como *igualdade*, *democracia* e *justiça social* têm a possibilidade de se desenvolver através da maior capacitação das e dos jovens para pensarem criticamente e participarem ativamente na sociedade. De acordo com o que Pinto defende, ao constituir-se e respeitar-se as liberdades fundamentais contribui-se, na mesma medida, para uma sociedade mais democrática e igualitária, assente no respeito mútuo. Portanto, quando as políticas educativas, através dos objetivos a atingir, conseguirem chegar à escola, através das práticas, ou seja, entre o que se considera produção política – na sua intencionalidade – e as práticas educativas, em contextos reais e com as pessoas, parece poder afirmar-se que o papel da escola assentará numa abertura para a prática da cidadania na educação, com vista a uma construção democrática e socialmente justa, tendo em atenção as comunidades em que se insere, ao nível nacional e internacional.

Assume-se assim, a capacidade de decisão de como é lecionada a *educação para a cidadania* nas escolas como uma decisão autónoma das mesmas, nos diferentes países que constituem a UE. Nóvoa (2002) afirma que a solução não pode incidir em organizarem-se as escolas para estarem ao serviço do Estado ou das famílias e "é nesta imensa zona intermédia que imagino as várias possibilidades que podem dar origem a um novo espaço público da educação". (Nóvoa, 2002:237). De facto, e em concordância com esta possibilidade de 'novo espaço público de educação' que permita a coesão entre a educação e as práticas de cidadania nacional e cidadania europeia (CE), no sentido de se promoverem pensamentos reflexivos e capacidades argumentativas e críticas, por parte das pessoas jovens, em espaços de democracia e participação.

Havendo preocupação com a construção da cidadania, ganha sentido o foco numa *educação em cidadania* que opere a distintos níveis. Ou seja, uma *educação em cidadania* que se baseia não nos aspetos descritivos das aprendizagens da cidadania, mas sim, onde a cidadania se concretiza pelas práticas formativas dentro do contexto escolar, proporcionando a aprendizagem pela via do debate, da construção e da participação das pessoas jovens. Para além disso, se por um lado, essa educação deve permitir a reflexão sobre direitos e deveres, nos quais as e os jovens se poderão rever (ou não), por outro lado, deve estimular a (inter)relação com os países 'vizinhos' europeus, permitindo estabelecer pontes para a interculturalidade a um nível mais global, sendo que a efetivação da democracia depende do potencial interventivo e

participativo das e dos sujeitos. Neste quadro, a escola pode representar um papel fundamental para fomentar a democracia e as vivências interculturais, como dimensões cruciais da cidadania. Ou seja, como espaço que gere histórias de vida (Lemos, Cruz & Sousa, 2014), por um lado, pode permitir, respeitar e valorizar as diferenças individuais e de grupo, e, por outro, pode gerar a construção de novas histórias de vida, com democracia e cidadania.

Na linha de preocupação com o fomento da democracia e das vivências interculturais, Santos e Pedroso (2016:4) realçam a educação para a cidadania como meio para a "formação de pessoas responsáveis, autónomas e solidárias que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos[/as] outros[/as], com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo". Neste sentido, interessa compreender que a escola pode assumir diferentes papéis no que concerne à educação para a cidadania, contudo, são papéis que se complementam, no sentido de proporcionar o desenvolvimento da educação para os direitos humanos, para os valores democráticos, alargando a orientações e recomendações das instituições internacionais e transnacionais, que passam pela

> promoção da formação ao longo da vida, o respeito e a valorização da diversidade e a promoção da qualidade para todos[/as] (…). Esta diversidade traduz tanto a complexidade do universo conceptual da Educação para a Cidadania como resulta também de desafios e de tensões positivas na formação do carácter humano (Cardona, 2007:57).

Face ao debate que aqui se procurou realizar, parece evidenciar-se que é na multiplicidade de interpretações da diversidade que assenta e se desenvolve a *educação em cidadania,* como forma de promover o desenvolvimento de valores, como a democracia, justiça, igualdade. Valores que devem constituir-se como princípios no contexto educativo, na sua relação com a cidadania e a cidadania europeia. O conceito de cidadania, construído na relação com a educação, perspetiva a emersão da *voz* como forma de igualdade na diferença, através da implicação na prática da cidadania em educação (Macedo & Araújo, 2011), como prática de direitos.

A cidadania nacional e a europeia atravessam a educação, e a educação é também crucial no desenvolvimento de ambas. É então fundamental desenvolver esta relação, uma vez que, nesta investigação, partimos do contexto escolar como estruturante para pensar e debater a conceptualização da cidadania nacional e da CE. Com estas preocupações, desenvolvem-se iniciativas e projetos, como a *Dimensão Europeia da Educação* (Santos & Pedroso, 2016) que possibilita às pessoas jovens "não só a aprendizagem de um conjunto de conteúdos associados às temáticas da construção e da identidade europeia, no contexto de uma formação para a cidadania global, como o desenvolvimento de atitudes e valores que levarão à tomada de consciência da riqueza e da diversidade cultural da Europa" (Santos & Pedroso, 2016:5).

Com base na construção de uma identidade europeia, consciente da riqueza que a diversidade cultural nos traz, debatem-se perspetivas que clarificam o nosso posicionamento sobre a cidadania nacional e a cidadania europeia (CE) desenvolvida *na* e *pela* educação. A escola permite, em consequência destas iniciativas, a transmissão não só de conhecimentos, mas ainda de valores e identidades. Como é sabido, a "escola proporciona um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, também, mas, sempre, de oportunidade de completude do eu pessoal" (Vieira, 2011a:36). A ideia de que a escola é um espaço de crescimento e de completude, leva a uma outra questão, que nos parece central neste debate sobre a relação entre educação e cidadania, pois, como já referia Bourdieu há quase 20 anos e ainda hoje parece ocorrer em muitos contextos, embora a escola possa representar um fator de "mobilidade social, segundo a ideologia da 'escola libertadora', pelo contrário, tende a mostrar que é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural" (Bourdieu, 1999:41). Portanto, a escola situa-se como possibilidade de mobilidade social, no sentido de permitir às pessoas jovens a oportunidade de se expressarem e libertarem, construindo os seus percursos formativos, baseando-se na igualdade.

Adquire, portanto, pertinência refletir sobre o modo como a escola, muito regularmente contribui não para libertar o pensamento e a capacidade crítica, mas sim, para formar e formatar as e os jovens, de acordo com um padrão de conhecimentos e aprendizagens definidos *a priori*. Por seu lado, quando a escola permite que as e os

jovens tragam as suas origens e heranças culturais, as suas visões e condicionantes por experiências anteriores, permite ao mesmo tempo que estas e estes jovens possam desenvolver um pensamento reflexivo, crítico e democrático, de participação em cidadania e sobretudo, de aprendizagem mediatizada pela relação com as outras pessoas. Isto significa a importância de olhar para a/o outra/o considerando as suas vivências e particularidades, como enriquecedor para a cultura e para a sociedade, como princípio orientador do desenvolvimento pela escola de uma educação em cidadania. O processo de aculturação (Bourdieu, 1999), ou seja, em que se transmite uma cultura às pessoas jovens, como sendo o que caracteriza determinada sociedade mostra-se assim, insuficiente, pois aparentemente, tenta aproximar as e os sujeitos pelas similaridades, ignorando as diferenças e as particularidades. Esta questão adquire relevância nesta investigação que se pautou por compreender o modo como as pessoas jovens *se* sentem e *como* se identificam com a cidadania europeia, pertencendo a etnias não-dominantes.

Parece tornar-se fundamental defender que a escola para além da transmissão de conhecimentos, deve transmitir valores e permitir a construção de identidades, reconstruindo-se essas identidades nos processos de interação entre os diferentes intervenientes na escola, tendo em atenção saberes locais e globais (Vieira, 2011a).

Deste modo, criar-se um espaço de crescimento e de maturação em que as e os jovens se posicionem face às perspetivas que constroem de cidadania europeia e nacional e face à diversidade social e cultural parece ser uma janela de oportunidade, tendo também em consideração as tensões que refletem diferenças nos princípios de cidadania que defendem e sustentam. É, por isso, também importante que se estabeleçam relações e pontes entre as vivências jovens e o modo como a cidadania se constrói nas escolas.

Face ao debate que aqui se procurou realizar, esta investigação argumenta em favor da *educação em cidadania nacional e em cidadania europeia* que permita às e aos jovens construírem um pensamento crítico, reflexivo e democrático, desenvolverem uma educação para os valores, como justiça, igualdade e direitos humanos, em linha com os princípios de educação multi-intercultural, tal como definidos por Peres (2011). A diferença pode residir especificamente nas perspetivas da educação multi-intercultural, que pretende gerir a diferença como projeto e não como uma dominação do 'nós' como superior, relativamente 'ao outro', visto como inferior. Ou seja,

> é com base nesta relativização do nosso «nós» que a educação inter/multicultural se poderá reconfigurar, situando-se no fio da navalha, quer dizer, […] localizando-se na intersecção da crítica ao etnocentrismo e da crítica ao relativismo. Os curricula, os dispositivos e os processos de ensino-aprendizagem devem repercutir essa perspetiva segundo a qual se assume, relacionalmente, a incomensurável diferença dos outros e da nossa própria (Peres, 2011:65-66).

Pensar a diferença como um meio para fortalecer as aprendizagens e as vivências das pessoas jovens, permite-nos compreender a importância de apostar em projetos de *educação em cidadania* que poderão permitir formar jovens conscientes dos seus direitos, deveres e obrigações, construindo as suas cidadanias e apropriando-se de eventuais limites e possibilidades do sistema educativo para essa construção (Macedo & Araújo, 2011). Isto é, jovens capazes de praticar uma cidadania participativa, em diferentes aspetos, aprimorando a sua voz, sentindo-se capazes de expressar e construir as suas opiniões e visões, relacionadas com a cidadania europeia e a cidadania nacional, tendo consciência e uma *voz* crítica que assente em princípios como a justiça, a busca pela igualdade e pelo reconhecimento dos direitos humanos.

Finalizando…

Este primeiro capítulo procurou debater e refletir sobre a cidadania europeia e a cidadania nacional e as suas perspetivas de (re)construção através da educação, mais concretamente dos espaços escolares. Inicialmente este capítulo dedicou-se às perspetivas de cidadania na relação com o Estado, à sua historicidade e evolução, atravessando a necessária vinculação à União Europeia (UE), compreendendo e refletindo sobre posicionamentos políticos e sociais de diferentes documentos e autores. Ao longo do desenvolvimento teórico tornou-se necessário concetualizar a cidadania europeia e nacional, na sua convivência com a educação e o modo como a justiça social é entendida na criação de oportunidades para as pessoas jovens.

Deste modo, gostaria de salientar a relevância do posicionamento das e dos intervenientes da educação na criação de oportunidades para que as pessoas jovens possam desenvolver perspetivas críticas e reflexivas sobre a concretização da cidadania europeia e da cidadania nacional e da forma como ambas se podem articular entre si, permitindo a sua concretização através de valores como a justiça, a democracia, a igualdade, o respeito pelas diferenças e pelos direitos humanos. Deste modo, posicionamo-nos naquilo que se defende como a *educação em cidadania* (europeia e nacional) pela forma como as pessoas jovens devem implicar-se no seu próprio crescimento pessoal, social e cultural, interagindo com a diversidade como completude e onde as diferenças se tornam enriquecedoras e como uma forma de construir pontes na educação.

Gostaria ainda de terminar este primeiro capítulo enfatizando que esta investigação comporta e é sustentada pelo capítulo, que se segue, intitulado *Cidadania europeia: Relação entre as pessoas jovens, cruzando as suas etnias na educação,* em que se discute a concetualização da cidadania europeia, na relação com as pessoas jovens, no contexto educativo, e ainda, se questiona como é a dimensão étnica (entre etnias dominantes e não dominantes e na complexidade desta relação) se enquadram e se posicionam perante possíveis contextos de maior ou menor desigualdade e consequentemente, de maior ou menor (in)justiça social.

Capítulo II.

Cidadania europeia: Relação entre as pessoas jovens, cruzando as suas etnias na educação

O capítulo anterior acentuou a relação entre a cidadania nacional e a cidadania europeia (CE) na educação, e potenciais implicações numa convivência ainda aparentemente débil, no que respeita à convergência de ambas e ao estabelecimento de um diálogo que possa dar lugar aos objetivos de uma cidadania nacional e europeia, informadas por relações mais solidárias, índices de participação mais elevados, reconhecimento cultural e oportunidades sociais mais justas.

Depois de ter aprofundado os sentidos de cidadania europeia nas políticas, discursos e literatura, neste novo capítulo explora-se e reflete-se sobre cidadania europeia – um dos conceitos centrais desta investigação – sob o ponto de vista de outros contributos teóricos. Torna-se importante conhecer, contextualizar e dialogar com outras perspetivas, na medida em que, o conceito de cidadania europeia se relaciona com as *pessoas*. É também nesse sentido que uma breve reflexão sobre a mesma aparece no subponto: *Em busca da cidadania europeia*, em que se acentua a relação entre a CE e as pessoas jovens, tendo como pano de fundo a educação e as diferenças étnicas. Mais adiante, no subponto intitulado: *Jovens, a Escola e o significado da escuta em Cidadania Europeia* debate-se a relação entre jovens e os significados que atribuem à escola.

Tendo como pano de fundo as questões da cidadania europeia, o debate é também atravessado, como tenho vindo a acentuar, pelas questões de cidadania nacional, evidenciando-se articulações entre elas, nos quotidianos e apropriações jovens. Noutro subponto: *Das dimensões étnicas na educação à descoberta das pessoas jovens* são exploradas questões étnicas e as conceptualizações sobre etnia expressas nas vivências das pessoas, cujas vozes estiveram na base desta investigação. Explora-se também a relação da dimensão étnica com a educação, pensando – em seguida - as questões de (in)justiça social. Tem-se presente neste debate aquilo que designamos por etnias dominantes e não-dominantes. Será a análise e reflexão sobre estes conceitos e perspetivas que sustentará a discussão de resultados.

Utilizo os conceitos etnias dominantes e não-dominantes para referir grupos de pessoas cujas 'características' sociais, culturais e religiosas podem encontrar maior ou menor espaço de afirmação e reconhecimento, numa determinada sociedade. Entende-se que as ideias de 'etnia' dominante e não-dominante vão além das questões da cor da pele, focando as particularidades culturais, sociais e/ou religiosas que podem constituir-se como tendo maior ou menor estatuto, comparativamente com sujeitos cujas características e expressões culturais e sociais dominem na sociedade em que se inserem.

Os termos *maioritário* e *minoritário* são utilizados como ponto de partida para a construção dos conceitos dominante e não-dominante, uma vez que, os primeiros (maioritário e minoritário) se referem às relações de poder entre os diferentes grupos sociais. Considera-se que a expressão 'não-dominante' representa significativamente as etnias às quais pretendemos dar relevância, no que diz respeito aos seus sentidos e perceções, ao longo desta investigação.

Concerne a esta investigação compreender que no decorrer dos tempos as sociedades têm vindo a sofrer processos de (re)construção da sua própria identidade, com base na diferença, diversidade, multiplicidade cultural, sofrendo por outro lado, com retrocessos, preconceitos, e processos pelos quais as 'maiorias' se tentam legitimar sobre as 'minorias'. Na sua obra, Foucault (1999) explorou as relações de poder, através do triângulo, com poder, direito e verdade, em cada um dos seus vértices. Conforme afirma Foucault (1999), as sociedades movimentam-se desta forma, entre o poder (o Estado), o direito representado pelo mercado e a verdade que corresponde à sociedade civil. Foucault afirmou "o poder não é primeiramente manutenção e recondução das relações económicas, mas, em si mesmo, primariamente, uma relação de força. […] O poder é essencialmente o que reprime. É o que reprime a natureza, os instintos, uma classe, indivíduos" (Foucault, 1999:21). Nesta perspetiva, temos inevitavelmente relações de poder, firmadas pelo Estado, que (en)formam a cidadania nacional e que levam a uma organização social. Neste modelo de organização social "os sujeitos atuam sobre os outros sujeitos" (Ferreirinha & Raitz, 2010:370). A construção da escola pública é disso exemplo, quando se compreende que "a incorporação das chamadas classes populares tem pouco mais de 200 anos" (Casa-Nova, 2008:7), e tem ainda menos anos quando se pensa na incorporação de determinadas 'minorias', como é o caso dos negros

nos Estados Unidos da América (EUA), onde passaram da exclusão por Lei, da frequência da escola pública, para escolas "próprias", trazendo assim a segregação (ibidem). Em Portugal, apesar de após o 25 de abril de 1974, se terem criado meios para a expansão de oportunidades para todos e todas, na escola, continuaram a verificar-se discrepâncias de acesso e de sucesso na mesma. (Stoer & Araújo, 2000). Assim, através de fenómenos de segregação e subjugação, as 'minorias' ocuparam o 'lugar do outro' Casa-Nova (2008; 2013). Deste modo, como afirma Casa-Nova foram as 'maiorias' representadas, em grande medida, por sujeitos de *pele branca*, que ao longo da história, colocaram as 'minorias' no 'lugar do outro'. Com as lutas e revoluções conseguiram-se avanços que permitiram a aprendizagem pela cultura *do outro*, a cultura da aceitação e da tolerância (no sentido de aceitar e compreender a/o outra/o como diferente), tornando-se um processo enriquecedor da troca de opiniões, de vivências e experiências. Esta troca de experiências e vivências leva-nos a compreender que as sociedades enriquecem naquilo que parece pertinente apelidar de mescla cultural e social, nos processos de interculturalidade e de valorização de diferentes etnias e origens.

E é precisamente nesta mescla cultural e social que reside a ponte com a cidadania europeia, uma vez que, a CE pressupõe que diferentes origens sociais, culturais e religiosas consigam estabelecer relações de inclusão e de valorização entre si. No entanto, a atual União Europeia continua a sentir dificuldades, na construção da interculturalidade - conceito que se abordará adiante - na medida em que ainda tem como finalidade a conjugação de diferentes realidades, vivências e pessoas, que chegam de diversos continentes e onde a diversidade deve construir-se enquanto pilar da cidadania europeia (CE). Assim sendo, defende-se que o reconhecimento da diversidade deve constituir a base da CE (cidadania europeia), no seu campo de atuação. A CE é então uma vivência em construção, em contínua adaptação e restauração pela panóplia de sujeitos que a vivencia e que a integra nos seus quotidianos. Apesar de os sujeitos viverem num contexto de CE, pode considerar-se a inexistência de uma apropriação sentida da (con)vivência com a cidadania europeia (CE). Ou seja, as pessoas vivem *na* União Europeia (UE), sem que por vezes, tenham consciência do que esta representa nas suas vidas e das implicações e apropriações da CE, por exemplo na modelação da educação através de sistemas de harmonização. Isto significa que nem sempre as e os

cidadãos conseguem concretizar e exemplificar em que situações a pertença à CE se evidencia nos seus quotidianos, para além da participação democrática, através do voto, que em muitas situações, não é também valorizada.

1. Em busca da Cidadania Europeia

Este subponto retoma argumentos debatidos no capítulo I - *Compreender a cidadania europeia: Formulação do conceito, articulações com a cidadania nacional e desafios à educação. A*dquire aqui pertinência a relação que pode estabelecer-se entre CE e as pessoas jovens, em torno das suas aproximações à educação e por relação com as suas localizações étnicas. Procuram-se caminhos e perspetivas que nos levem do conceito de cidadania nacional – vista como um meio para o exercício de ações e intervenções na sociedade por parte de cada cidadão e cidadã com consciência crítica - até à concetualização de cidadania europeia (CE). Nesta exploração pretende-se atravessar as culturas juvenis na educação e as suas origens étnicas, que podem ou não assumir dominância, em diferentes momentos, como veremos adiante.

Muitos são os discursos sobre cidadania europeia (CE), nomeadamente, em documentos europeus (Eurydice, 2012; 2017; Council of Europe, 2008) e em diferentes autores, como (Cardona, 2007; Keating, 2009; Olsen, 2013) que propõem visões de cidadania europeia ligadas à construção de uma união, entre diferentes cidadãos e cidadãs e onde se conjuguem as diferenças culturais, religiosas e sociais, acomodando os direitos humanos. Admite-se que a cidadania europeia não se encontra dissociada da cidadania nacional, no sentido em que se complementam, uma vez que, a cidadania de âmbito nacional se encontra mais estritamente relacionada com as ações e participações das pessoas cidadãs na vida do quotidiano. A cidadania europeia é também formulada e pensada para as intervenções e práticas de cidadania das pessoas cidadãs.

Deste modo, adquire sentido pensar a cidadania enquanto democracia, e enquanto direitos políticos, civis, sociais, económicos e culturais (Santos, 2014) estabelecendo-se a interligação entre cidadania nacional e europeia (CE) como níveis potencialmente complementares de vivência cidadã, associada a maior ou menor

participação e à potencial manutenção de situações de desigualdade e falta de justiça que parecem poder atravessar o contexto nacional e europeu.

Se o conceito de cidadania nacional é abrangente e objeto de uma multiplicidade de perspetivas, opiniões e interpretações, quando se aborda o conceito de CE compreende-se que um dos aspetos comuns é precisamente a sua desconcertante variedade de interpretações tal como apresentada por Boaventura de Sousa Santos (2014), que acentua as questões da diversidade como fundamentais para se compreender a evolução do conceito e da prática de CE.

Esta perspetiva de diversidade firma-se enriquecedora, permitindo compreender e dialogar com a de outros autores, como, Keating (2009), para quem a CE vai para além de um conjunto de direitos e deveres que compõem a convivência entre pessoas de origens distintas. Como acentua, a CE tem como objetivo desenvolver a união entre as e os cidadãos, em torno de uma cultura que possa assentar em valores comuns, quer através das suas culturas, quer dos valores cívicos, competências educativas e perspetivas futuras. O contributo de Keating, bem como o de outros autores e autoras que temos vindo a referir, leva-nos a compreender que a CE não assenta apenas em princípios políticos de partilha de direitos e deveres entre sociedades, mas onde se tenta que as e os cidadãos se aproximem nos seus valores sociais e culturais. Nesta linha de pensamento, Keating (2009) defende que as e os cidadãos europeus se unem pelas culturas e histórias, mas também pela antecipação de um futuro comum.

Cardona (2007) dá um contributo interessante no que à construção da CE diz respeito, pois afirma que a "Europa dos Cidadãos" deve integrar os direitos das e dos mesmos, legitimando a construção de uma vontade política coletiva. Para além do entendimento já debatido da transversalidade e contínua construção na vivência da CE. Estas perspetivas complementam-se nos aspetos fundamentais uma vez que Keating refere as questões culturais e históricas das e dos sujeitos, com vista a um futuro comum, e Cardona relaciona a CE com o desenvolvimento de uma vontade política coletiva e de uma construção em continuidade e constante mudança, onde questões políticas, sociais e culturais estão presentes, sendo informadas por dimensões particulares como a etnia.

Esta perspetiva é, no entanto, contrariada por Nóvoa e Lawn (2002) que veem a ideia de partilha de valores como mito, que não tem em conta a desigualdade de poder entre diferentes grupos, e afirmam que não é claro onde se encontra a Europa, no sentido do seu posicionamento e afirmação perante a partilha de valores, ou seja, a Europa tem essa finalidade, mas os autores têm dúvidas quanto à sai concretização.

Por sua vez, focando a vivência da cidadania por cada sujeito, em sentido amplo Malafaia, Menezes e Neves (2016), apoiam-se em autores clássicos e mais recentes (como Dewey, em 1916; Lawy & Biesta, em 2006; Biesta, em 2011) para afirmar que a aprendizagem da cidadania ativa e democrática deve ser vivenciada, "apropria-se o seu significado sendo-se cidadão/ã, através de ações reais vai-se construindo, cognitiva e praxeologicamente, o lugar de cada um/a no mundo" (ibidem:55).

Parece indiciar-se um caminho de apropriação da cidadania pela prática, em que esta se complementa pelas diferentes visões. Isto é, a vivência da cidadania europeia (CE) assenta na busca de partilha de um futuro comum, relativamente aos princípios que constituem as sociedades, mas tendo em consideração os diferentes valores e culturas das e dos cidadãos, cujo reconhecimento pode contribuir para a interculturalidade. Este princípio parece desejável para a CE, nas diferentes sociedades. Pode assim admitir-se que a CE consiste na prática de diferentes ações por parte das e dos sujeitos nas sociedades, que implicam uma construção cívica ativa e práticas democráticas, de partilha de valores e de cultura, e de respeito e valorização das outras pessoas. Quando estes princípios forem atingidos, a União Europeia (UE) terá atingido o objetivo de construção de uma cidadania europeia (CE) que embora em constante mudança, permita aprendizagens e a vivência de cidadania ativa, democrática e crítica, com uma dimensão transnacional. No entanto, a atual turbulência na UE, que já referimos, e em que se assiste a situações de tráfico de seres humanos, de exploração laboral de pessoas migrantes, de dificuldade de acolhimento das crianças nas escolas, etc., nos diferentes contextos nacionais parece poder por em risco este objetivo.

2. Jovens, a Escola e o significado da escuta em Cidadania Europeia

> A educação escolar tem que ser colocada nos guiões dos atores sociais e culturais e não o contrário. Isto significa que a escola, ela própria, também tem que se tornar «reclamada» e não simplesmente «atribuída». Por outras palavras, a escola como meritocracia constitui talvez a mais importante política redistributiva da sociedade democrática. Mas como política redistributiva, há já algum tempo parece ter ficado enleada nas suas próprias malhas e ter estancado o seu desenvolvimento (Stoer & Magalhães, 2005:100-101).

Refletindo sobre educação escolar, numa abordagem que vai além da questão curricular, Stoer & Magalhães (2005) relatam e estabelecem a distinção entre *cidadania atribuída* e *cidadania reclamada*. Na linha dos argumentos dos autores, a *cidadania atribuída* é incompleta, pois as necessidades sociais e culturais exigiriam mais da educação e da cidadania, para que esta pudesse ir além da atribuição. Por seu lado, a *cidadania reclamada* surge no sentido de reconhecer a diferença, reivindicar a justiça, ao nível socioeconómico e cultural, numa forma emergente de cidadania que corresponde às necessidades da sociedade, na educação pública. Deste modo, a "*cidadania reclamada* dimana, em última instância, do caráter incompleto da *cidadania atribuída* do contrato social moderno. (…) A incompletude da cidadania atribuída deriva do facto de ser intrinsecamente incapaz de traduzir o reconhecimento da cidadania participada" (Stoer & Magalhães, 2005:98); podendo também afirmar-se as suas limitações dado o enquadramento numa visão de cidadania baseada no estado (Macedo, 2018). Importa, pois, ressalvar que a cidadania atribuída é vista como incompleta, pois mais do que dar às e aos jovens meios para exercer a cidadania nacional e europeia, interessa envolvê-las e envolve-los, criando espaços para a sua participação, no quadro de uma *cidadania reclamada*. Como afirmam os autores, esta reclamação baseia-se "numa política de reconhecimento da diferença, na reivindicação de uma justiça que não seja simplesmente socioeconómica, mas também cultural" (ibidem: 100).

É, portanto, neste princípio de *cidadania reclamada* que esta investigação assenta um dos seus pilares, trazendo à luz os olhares e vozes de jovens de etnias não-

dominantes, em contexto escolar. Jovens de grupos que se encontram na Escola Quotidianos de Profissionalização (EQP), estando frequentemente em posições de falta de poder em relação a outros grupos que estão na escola. É essa posição de falta de poder para expressar a sua voz que os constitui como etnias não-dominantes. No entanto, estes grupos e jovens podem assumir posições de dominância em circunstâncias particulares como, por exemplo, quando conversam entre si em *crioulo,* como desenvolveremos adiante e também na discussão de resultados desta investigação. A educação em cidadania poderá ter um papel a desempenhar.

Ao longo desta investigação, optou-se por utilizar a expressão Educação *em* Cidadania Europeia, com a finalidade de afirmar a relação entre a educação (seja esta em contexto formal, não-formal ou informal) e a intenção de construção de uma cidadania europeia (CE), que adquire pertinência no seio da escola. Deste modo, a conceção de educação defendida, tende a permitir o desenvolvimento do pensamento crítico e/ou construtivo, do poder de argumentação e da prática da democracia pelas e pelos jovens, o que poderá resultar em competências de exercício cívico e intercultural.

Como argumentam Stoer e Magalhães (2005), na base da diferença temos o direito à igualdade, o que pode relacionar-se com o conceito de cidadania europeia (CE), pois esta implica um sentimento de pertença social e cultural, e o exercício de uma cidadania reflexiva, baseada quer em direitos, quer em deveres. Este é, portanto, um debate pertinente nesta investigação, uma vez que, a construção e desenvolvimento da UE (União Europeia), pode ser vista como assentando no mito do desenvolvimento de uma cidadania comum, com base em valores e pilares estruturantes de sociedades que se pretendem cada vez mais harmonizadas.

As políticas educativas são exemplo da tentativa de harmonizar a construção de uma cidadania que se anseia comum, a nível nacional e europeu, uma vez que a investigação mostra que "o impacto europeu nas políticas educativas dos estados obriga a reconhecer a influência crescente da União Europeia nas políticas educativas por toda a Europa" com efeitos e interpretações distintas pelos estados (Macedo, 2011:20). No caso português, o Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho trouxe ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei nº 46/86, de 14 de outubro), do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro e também do Decreto-Lei nº 50 de 8 de abril, em 2011. Este último introduziu a formação cívica ao

nível do ensino secundário, com vista a promover as práticas de cidadania. Assim, a UE tem-se tornado cada vez mais relevante nas discussões sobre o futuro da cidadania (Preuss *et al.*, 2003) e da CE.

De acordo com documentos europeus de referência como o European Comission (2016) é também relevante refletir, que se vivem atualmente situações de maior insegurança e violência na UE, colocando-se em causa valores fundamentais como liberdade, democracia, igualdade e respeito, entre outros. É por isso que, na Declaração de Paris de 2015 (Eurydice, 2016), se acentua a necessidade de garantir que crianças e jovens adquirem competências sociais e interculturais, através da cidadania ativa, promovendo valores e direitos democráticos. No quadro destas influências, compreende-se que as políticas nacionais de educação visem garantir o domínio de competências nas crianças e jovens, que lhes permitam lidar com questões como a prevenção da radicalização e do extremismo[14], problemas que se têm vindo a acentuar.

Além disso, alguns estudos apresentam exemplos da forma como os sistemas educativos, de países da União Europeia, aplicam ações dedicadas a experiências práticas de democracia. Como exemplo, no sistema educacional dinamarquês as e os estudantes têm uma semana dedicada à comunidade, democracia e cidadania. Por seu lado, na Bélgica (na comunidade francófona) foi criado, em 2015, um plano nacional de prevenção da radicalização e melhoria da coexistência, com ações como uma plataforma digital de educação para a cidadania, com ferramentas pedagógicas, recursos e informações a serem usados na docência (Eurydice, 2016). Estes exemplos tornam-se significativos para outros países da UE, como Portugal, no sentido de poderem estimular o desenvolvimento de iniciativas tendentes à construção de democracia e de cidadania nacional e europeia.

Parecendo situar-se já nesta linha de preocupações com a construção da cidadania na escola, já em 1997, Apple acentuava a importância de pensar as escolas não apenas como locais que procuram maximizar o aproveitamento das e dos

[14] Em Portugal, dá-se relevo ao Projeto Xeno Tolerance – Supporting VET teachers and trainers to prevent radicalisation foi um projeto internacional financiado pelo pograma Erasmus +, desenvolvido no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto. Focou a prevenção da radicalização e do extremismo, no âmbito da Educação Vocacional e Formação, acentuando que estes fenómenos têm contornos e contextos bastante distintos, o que requer abordagens distintas para o combate a estas situações.

estudantes individualmente, mas como espaço social e cultural (Apple, 1997) onde decorrem relações humanas e formas diversas de interação social. É a partir destas visões, e tendo em consideração a dimensão social e cultural das escolas que se pretende auscultar a potencial existência de pensamento democrático, crítico, reflexivo e intercultural das pessoas jovens na escola, focando a cidadania europeia (CE).

Atendendo ainda à conceção das escolas como *espaço social e cultural*, salienta-se que nesses espaços, bem como noutros em que a cidadania jovem se possa construir e expressar, as vozes das e dos jovens "devem ser ouvidas e tidas em conta, como modo de reconhecimento da sua cidadania" (Macedo & Araújo, 2012:2), pois é na construção de um sentido de pertença e de reconhecimento na cultura escolar que surgem as condições de participação *com* voz, por parte das e dos jovens. Nesta perspetiva, pode afirmar-se que a *cidadania educacional* - como conceito englobador - "assenta na realização do direito a ser ouvido/a e reconhecido/a, refletindo e agindo nos contextos de vida, na e para além da escola" supõe que os contributos jovens sejam tidos em conta na co-construção da vida escolar e para além dela (Macedo, 2018:141). Entende-se assim a proximidade entre a cidadania e a educação intercultural, reconhecendo a escola como espaço onde se poderá fazer a passagem da cultura à multicultura (Carneiro, 1997) e, idealmente a uma construção intercultural ou intermulticultural (Stoer & Cortesão 1999; Peres, 2011).

Portanto, reforça-se a necessidade de criar espaços para a agilização da *cidadania educacional*, reconhecendo a existência de sujeitos distintos e únicos, como refere Macedo (2018), a partir de Bernstein, já em 1996, cujas vozes, nesta investigação, se captam no interior da escola. Essas vozes levam-nos a percecionar as suas diferenças e semelhanças, no sentido em que a diversidade que as caracteriza, quer seja pelas suas experiências, pelo seu meio social, origem, etnia e/ou mesmo pela expressão de sentimento(s) de pertença à cidadania europeia (CE), permite contextualizar cada jovem na escola. E nesta contextualização, num espaço educativo, onde se negoceiam e vivenciam relações, valoriza-se a dimensão relacional da diferença expressa na ideia de que "a diferença somos nós; a diferença sou eu" (Stoer & Magalhães, 2005:98). Sendo a diferença relacional, pode admitir-se a existência de um esforço comum de se constituírem sujeitos (Touraine, 1997), na escola. Parece, pois, haver espaço para a valorização da construção da individualidade de cada jovem, no coletivo, atendendo às

diferenças como propiciadoras de uma relação de crescimento e de enriquecimento, quer individual, quer nos processos coletivos de partilha entre jovens.

Tal como evidenciado pela presente investigação, e como desenvolveremos adiante, a escola do estudo é composta por jovens de diferentes grupos sociais que se relacionam e influenciam mutuamente através da troca de experiências e de vivências. Isto tornou-se claro na forma como refletiram acerca das questões que lhes foram colocadas, no âmbito das sessões de discussão focalizada em grupo, que corporizaram esta investigação. Debate-se se e como estas e estes jovens são envolvidos nos seus processos formativos e de reflexão, porque tal como Bourdieu explorou "o corpo está no mundo social [e] o mundo social está no corpo" (Bourdieu, 1996:36). Esta afirmação permite compreender que as pessoas jovens pertencem simultaneamente a uma ou mais realidades sociais e culturais. Sendo oportuno salientar a relação de influência nos seus "mundos" de pertença, bem como constituem reflexo dos "mundos" aos quais pertencem; ou seja, os diferentes meios nos quais se desenvolvem e se constroem, nomeadamente, a escola.

Admite-se que as e os sujeitos se deixam influenciar pela realidade que os envolve e com a qual podem, ou não, identificar-se, tal como são parte constituinte do meio, deixando os seus conhecimentos, reflexões e emoções criar impacto na sociedade de que fazem parte. Isto significa que as e os sujeitos jovens, como parte integrante da sociedade em que se inserem trazem para a mesma, influências provenientes das suas histórias pessoais e grupais em diferentes contextos e saberes. Esta influência por parte dos sujeitos é suportada pela teorização de Bernstein (1996) que apresenta a socialização de âmbito escolar como transmissão do conhecimento educacional. Com esta concetualização o autor afasta-se da análise de que a escola *processa pessoas,* não acreditando que esta apenas se implique para formatar jovens, desde o momento em que entram até ao que saem. Este sociólogo defende que a escola tem a possibilidade de fomentar a socialização, não só pelos conhecimentos, mas também pela envolvência das e dos seus estudantes (Bernstein, 1996). Este contributo de Bernstein permite evidenciar que é, especialmente, a partir da década de 1990 que se atribui uma forte ênfase ao "papel da escola na promoção de uma cidadania (democrática e europeia)" (Menezes, Ferreira & Pais, 2012:11). Assim afirma-se que é também na escola que

crianças e jovens podem experienciar, vivenciar e relacionar-se, como "atoras da construção da sua cidadania" (Macedo, 2018:127; ver também Biesta 2008).

Tendo em atenção que é nas escolas que as pessoas jovens (con)vivem e socializam durante longos períodos de tempo, relacionando-se ativamente tanto na prática da cidadania como noutras formas de construção de si que recusam ou mitigam a cidadania, como acentua Macedo (2018), interessa também refletir aqui sobre as instituições educativas e o seu papel, enquanto lugares privilegiados para a prática da cidadania nacional e europeia. Nesta relação entre a escola e a construção da cidadania de base nacional e da cidadania europeia (CE), que como referimos consideramos modos complementares de cidadania, parece que o investimento em educação, requerido pela UE, em pleno século XXI, implica um papel marcante para as instituições educativas na criação de lugares para o exercício da cidadania pelas e pelos jovens. Assim, o investimento em educação que permita o exercício da cidadania deve ter em consideração

> a promoção e a colaboração de todos os parceiros educativos e institucionais para promoção do seu desenvolvimento, visando um ensino diferenciado capaz de desenvolver nos[/as] alunos[/as] o desejo por aprendizagens significativas e duradoiras por meio do trabalho autónomo, cooperativo e mediado pela tutoria docente em torno de projetos coletivos e não a reedição de ensinar a muitos[/as] como se fossem um só (Benavente & Peixoto, 2015:10).

Neste sentido, adquire acentuar pertinência que as aprendizagens – incluindo de cidadania - devem ter em consideração a individualidade de cada estudante, promovendo também a autonomia e a cooperação, naquilo que são a diferenciação dos saberes. Por sua vez, esta diferenciação deve ter presente no currículo a implementação da cidadania, promovendo a cidadania ativa e crítica. Concretizando-se esta diferenciação, a mesma pode desencadear-se partindo de iniciativas e atividades que constem no currículo para serem desenvolvidas em diferentes áreas, como um projeto coletivo para as turmas, desenvolvendo conteúdos relacionadas com a cidadania ativa e crítica. Fora do espaço da sala de aula, a prática da cidadania ativa pode operacionalizar-se em diferentes oportunidades, como a criação de associações de

estudantes, no desenvolvimento de projetos e iniciativas transversais a diferentes ciclos de ensino, com objetivos a atingir na capacitação da cidadania nacional e da cidadania europeia, numa vertente prática e reflexiva.

Por outro lado, atender à individualidade para a construção das aprendizagens, permite compreender que as e os jovens são atores participativos, que influenciam o clima da relação ensino-aprendizagem, reconhecendo as e os estudantes enquanto pessoas (Manarte, 2018) interventivas nas relações. Adquire assim pertinência o conceito de *grupo social*, no sentido da partilha e da envolvência que têm nos seus processos de socialização, sejam eles na escola ou noutros contextos. Como acentua Macedo (2009, 2018) sendo que as e os jovens pertencem a diferentes grupos, torna-se relevante a teorização de Iris Young (1990) que reflete *grupo social* como um coletivo de pessoas que, estando localizadas em diferentes combinações de poder, também partilham aspetos culturais, práticas ou modos de vida. Como a autora acentua, os membros de um grupo têm uma afinidade específica dada a sua experiência ou modo de vida similar, o que os indicia a associarem-se mais entre si do que com aqueles que não são identificados com o grupo ou que possuem perspetivas distintas. Nesta abordagem, os grupos são assim a expressão de relações sociais e também de heterogeneidade individual; a identificação de grupo surge no encontro e interação onde experienciam algumas diferenças na sua forma de viver, mesmo quando pertencem a uma sociedade comum. Os próprios processos sociais também diferenciam os diversos grupos no seio de uma sociedade (Young, 1990).

Reforçando estas ideias de grupo e de heterogeneidade intragrupal, a partir do campo da sociologia, Pais (2011) admite que os grupos se afirmam

> por comportamentos que buscam expressar e legitimar identidades, numa luta pela significação. Com efeito, as identidades grupais entrecruzam-se com identidades pessoais em processos de identificação que refletem a intersecção de um "eu" com um "nós", em contraposição com outros, olhados como "eles". Não haveria sociedade senão existissem afiliações sociais entre as pessoas, quer na forma de grupos, associações, organizações ou agregados sociais (Pais, 2011:248).

Os contributos destes autores permitem refletir sobre o modo como as identidades grupais se interrelacionam com as individuais. Nesta investigação este paralelismo adquire significado, uma vez que, a construção de saberes e de práticas de cidadania europeia e o próprio reconhecimento e valorização dessas práticas é vivido e construído num processo simultaneamente individual e coletivo, sendo que a questão étnica não se afasta desta inter relação, mas sim se reflete nela.

As origens étnicas são também significativas, no processo de construção individual e coletiva, pois a identidade de grupo só é construída, suportando-se na individualidade de cada sujeito. Cada pessoa traz para as suas relações, a sua personalidade, através das suas perceções, identidades e vivências, e neste sentido, as questões étnicas não são descuradas, pois a etnia – como expressão social e cultural – é uma dimensão constitutivas das e dos sujeitos, enquanto individualidade e enquanto grupo. A conceptualização de etnias não-dominantes e o posicionamento desta investigação serão desenvolvidos no ponto seguinte.

3. Das dimensões étnicas na educação à descoberta das pessoas jovens

> A expressão etnia foi teorizada em 1896, em As Seleções Sociais, por G. Vacher Lapouge. Este autor advoga que grupos raciais diversos, que falem uma língua idêntica e se submetam durante muito tempo a uma mesma dominação estatal, moral, ideológica, acabam por se aproximar fisicamente. Assim se formam as nações nas quais as pessoas racialmente bem diferentes se sentem mais solidárias umas com as outras do que com as suas congéneres estrangeiras que evoluíram num outro contexto. Para significar esta coesão de grupos, Vacher Lapouge julga impróprios os termos «raça», «povo» ou «nacionalidade», e propõe os de ethnie ou etnia (Mendes, 2010:54-55).

Discutir as questões étnicas é crucial para esta investigação que estuda jovens de diferentes origens a residir em Portugal, ou seja, jovens provenientes de países predominantemente africanos (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP). Envolve também jovens de origem portuguesa, e que podem também pertencer a grupos não-dominantes, no sentido dos seus percursos escolares, de insucesso e/ou não identificação com a cultura escolar e da não participação na cidadania de base nacional

e na cidadania europeia. Compreende-se, assim, que há uma relação entre a não identificação com a cultura escolar, com a partilha de aspetos comuns, por grupos étnicos não-dominantes, ou seja, pela não pertença existem pontos de proximidade entre as e os jovens de diferentes origens, no que respeita à caracterização dos percursos escolares.

Como clarifica Mendes, na citação acima, desde o século XIX que se debate o termo etnia, no sentido de uma evolução e de uma aproximação entre as e os sujeitos que com as suas diferenças, através da convivência e da sujeição a processos de dominação (estatal, moral, religiosa) acabaram por se aproximar. Nesta medida, e na perspetiva do autor referido, os termos "raça", "povo" ou "nacionalidade" perdem significado para representar os grupos, surgindo assim a importância do termo etnia.

Etnia constitui também um conceito essencial e importante a ser desenvolvido como dimensão crucial no âmbito da cidadania europeia (CE). Assim, nesta investigação utiliza-se o termo etnia para referir as diferenças sociais e culturais das pessoas oriundas de diferentes origens, diferenças que podem tornar-se enriquecedoras na construção de uma relação intercultural. Tem-se a perceção que a construção da relação intercultural continua a ser problemática numa Europa multicultural caracterizada pelas diferenças étnicas que ainda não conseguiu dar respostas mais sustentadas de gestão dessa multiculturalidade pela construção da interculturalidade.

No âmbito desta investigação, não se pode deixar de refletir sobre o modo como as e os jovens se relacionam com as etnias. Parece poder admitir-se que as pessoas jovens vão manifestando e interpretando a diversidade nas suas próprias dinâmicas relacionais, "aprendendo a identificar e a classificar as diferenças, a diversidade cultural. Mas fica em aberto o modo como arruma[m] a diversidade: de forma hierarquizada, desigual ou não, simplesmente alternativa" (Vieira, 2011c:42). O modo como é *arrumada* a aprendizagem da diversidade cultural é algo que interessa particularmente a esta investigação, tendo em atenção a convivência entre as diferentes origens nacionais, sociais e culturais das pessoas jovens, uma vez que, como refere Vieira, importa o processo de interação, no decorrer do qual se constrói a perspetiva do caminho entre o eu e o 'outro'. Este caminho nem sempre é linear, uma vez que, o modo como se constrói a diversidade cultural, potencia tensões, pela diferença e pela forma como cada sujeito inclui no seu quotidiano e nas suas vivências, a experiência da

diversidade social e cultural. Nesta tensão entre o que cada pessoa experiencia, e o que cada pessoa valoriza na relação com a outra, e o modo como esse caminho se pauta, por vezes, em avanços e outras, em recuos, no que respeita à construção da diversidade.

Neste sentido, interessa, debater o que se entende por *etnia*. Tal como refere Behtoui (2006), de acordo com Anthias e Yuval-Davis, já em 1993, a etnia equipara-se a uma categorização, tendo por referência diferentes tipos de cor da pele e outros atributos físicos ou diferenças culturais, que em determinadas sociedades e/ou culturas podem ser apelidadas de não-dominantes, face a populações que podem ver as suas características como "minoritárias" ou "não-dominantes", isto por não verem as suas culturas representadas significativamente.

Tal como Behtoui (2006) afirma, condições históricas e sociais mutáveis no tempo e no espaço, condicionam a categorização racial e étnica. Aparentemente no mesmo sentido, Mendes (2010) através de Malesevic, compreende e defende que a pertença étnica não constitui por si só um grupo, mas permite a organização de um grupo no campo político, sendo que a etnicidade surge como modo de fechamento social e de mobilização política. Mostra-se assim a complexidade inerente a este conceito cuja formulação mostra que a etnicidade instiga as relações políticas pois, geralmente, a combinação entre as relações sociais e políticas marca o conteúdo das identidades, ou seja, o modo como as sociedades vão criando os seus processos de categorização étnica, cultural e social são influenciadas também por questões políticas (Mendes, 2010). O conceito de etnia é, portanto, bastante complexo e permite-nos compreender a importância de debater as relações que se desenvolvem entre etnias 'dominantes e não-dominantes'. É nas diferenças entre etnias, com diferentes condições sociais, culturais e religiosas, que pode residir uma multiplicidade de identidades, que quando organizadas na sociedade, poderão trazer maior abertura e sentimento de pertença por parte das e dos sujeitos.

Também Mendes, em 2010, estabelece a distinção entre grupos raciais e étnicos, afirmando que, se por um lado, os grupos raciais são identificados pela aparência física, por outro, os grupos étnicos são identificados pelos seus atributos, como a linguagem, costumes e atitudes, ou seja, por características relacionadas com a cultura ou sociedade onde estão inseridos. Assim, como refere, convém

> reter que um grupo definido em termos raciais pode assumir simultaneamente características étnicas. Um grupo, nomeadamente minoritário, pode manter a sua distintividade cultural ao longo de várias gerações […] porque se diferenciam da maioria em mais do que uma dimensão e vivem nas margens da sociedade, [por exemplo grupos de imigrantes], como os europeus do Leste [que] são dotados de etnicidade (Mendes, 2010:56).

Estas afirmações permitem assumir que a discussão sobre etnia se encontra em constante mudança, sendo necessário contextualizar-se em função das condições sociais, culturais e históricas das sociedades. As etnias não-dominantes entendem-se como "forma de identidade, com a particularidade de ser a que é socialmente tornada saliente nos países de acolhimento das minorias étnicas, e deve ser considerada no jogo complexo de produção das identidades" (Seabra, 1999:15).

De forma relevante, Mendes (2010) preocupa-se em contextualizar e clarificar o conceito de etnia, como coesão de grupo, o que permite compreender que *etnia* se distancia da noção de "raça" ou "povo", não só pela evolução e reflexão contínua dos conceitos, mas pelo afastamento ideológico, uma vez que *etnia* abrange as particularidades e especificidades de grupos. Embora podendo ser não-dominantes os grupos têm a sua representação identitária, sendo que a identidade étnica constitui "um processo de construção e reconstrução de categorias de pertença e de diferença" (Mendes, 2010:67).

No que concerne à relação entre etnia e educação, retomo Seabra (2012) que, de forma muito relevante, aponta desigualdades nas escolas face à etnicidade, apelidando-as de "novas desigualdades" (Seabra, 2012:186). A autora questiona se as e os estudantes serão "sancionados por fazerem parte de famílias com origem em países diferentes do país em que se encontram" (ibidem). Interessa também refletir, no que concerne às origens nacionais das pessoas jovens se as desigualdades se evidenciam pelas questões económicas, sociais e/ou culturais. Seabra entende que as etnias não-dominantes devem "ser consideradas no jogo complexo da produção das identidades" (Seabra, 1999:15), visto poderem, certamente, ter algo a dizer sobre questões que lhes dizem mais ou menos respeito.

As diferentes conceções sobre *etnia*, com que nos fomos cruzando ao longo desta investigação, associam-na ao termo *minoria.* Deste modo, consideram-se como etnias não dominantes aquelas que não possuem poder ou têm um poder limitado por relação com outros grupos com dominância na sociedade. Etnia surge então associada à representação do poder, conseguindo deste modo, aplicar-se a diferentes tipos de grupo, como os separatistas, regionalistas, autonomistas, ou grupos étnicos estrangeiros a residir em países de imigração (Bolaffi *et al.,* 2003).

Nesta mesma linha de pensamento, e acentuando as pesquisas desenvolvidas nos EUA por Behtuoi (2006) que refere que o termo *grupos étnicos* passa a ser usado na época da 2ª Guerra Mundial, como alternativa a *grupos raciais,* tornando-se "um termo polido", que se dirigia a todos os "grupos de minorias" (Behthuoi, 2006:2). Na década de 90, Borjas assume o conceito de *capital étnico*, usando-o precisamente para situar grupos raciais e de imigrantes (Behtuoi, 2006)[15]. Por outro lado, Cabezas (2005) explicita que a modernidade ocidental se caracteriza por consolidar uma visão do mundo, como se esta fosse a única viável, tentando diminuir traços diferenciais, como as etnias. Nesse sentido, os sujeitos consideram que as suas visões culturais não são tidas em apreciação, estes – os sujeitos – são vistos como "os outros, os diferentes", sendo aqui que assenta o racismo. Assim, Cabezas afirma que a modernidade veio tirar o respeito tradicional pelas diferenças (incluindo a racial).

Esta investigação afasta-se de uma perspetiva de anulação/desvalorização das diferenças, no sentido, em que defende, com base em autores como Stoer e Magalhães (2005), que a modernidade procura respeitar e aceitar as diferenças, apesar de ser um campo com dificuldades e em que é necessário um investimento social e cultural; isto implicaria integrar e não segregar, ou seja, permitindo integrar as diferentes etnias, nas diferentes sociedades.

Este debate surgiu como pertinente, uma vez que, se pretende entender as perspetivas das pessoas jovens de grupos considerados não-dominantes. É crucial para esta investigação, pois ajuda a entender o possível viés histórico e social que pode afetar as pessoas jovens de etnias não-dominantes na educação.

[15]Tradução livre feita pela autora.

Admite-se, que, se por um lado, a etnia se relaciona com modalidades de pertença cultural (Council of Europe, 2008), isto é, os sentimentos de pertença cultural dos sujeitos são uma das formas de representar as diferentes etnias. Por outro lado, a dimensão étnica pode também revelar uma "nova" forma de desigualdade, a par das dimensões de classe social e de género (Casa-Nova, 2001) e ainda, a presença de culturas distintas, como características das sociedades contemporâneas em que as diferenças étnicas estão mais evidenciadas (Perotti, 1997).

A relação entre as sociedades atuais e as e os sujeitos reflete as dinâmicas de globalização, em que se integra a cidadania europeia (CE). Atendendo aos objetivos da cidadania europeia entende-se que estes integram os princípios orientadores da globalização, no que diz respeito à finalidade de um crescimento económico, social e cultural conjunto, que permita às diferentes sociedades constituírem-se como uma rede. Uma das preocupações atuais, inerentes à CE, é o foco nos direitos humanos, através do debate educativo e social, compreendidos na sua ampliação transnacional (Santos, 2014), com a finalidade de fomentar a participação cívica na CE e desafiando a diversidade. De forma relevante para este trabalho que analisa as construções jovens da cidadania europeia (CE), emerge uma discussão sociológica abrangente sobre a CE que a insere no debate global sobre educação e sociedade (Arnot, 2009). Isto implica refletirmos e contribuirmos para que as políticas sejam orientadas nas dinâmicas das e dos cidadãos que enquanto construtores de cidadania europeia são desafiados pelas questões da diversidade social e cultural, que caracterizam a Europa. De forma complementar são colocadas perante uma nova ´luz´ questões como igualdade, justiça social e inclusão (Araújo, 2007), constituindo-se relevantes na educação (Arnot, 2009) e na compreensão da CE. É, portanto, perante esta nova 'luz', com estes pilares (igualdade, justiça, inclusão) que a educação deve refletir e (re)posicionar as suas práticas de cidadania europeia (CE), perante as e os jovens.

Como refere Mendes, corroborando alguns dos aspetos acima referidos, Zenner, salienta que os grupos étnicos partilham aspetos comuns, que podem ser raciais (cor), religiosos, linguísticos, ocupacionais ou regionais. A combinação destes aspetos marca as suas identidades, permitindo enfatizar a crença numa ancestralidade partilhada, enquanto marca que distingue os grupos étnicos (Mendes, 2010).

A perspetiva de Mendes, contribui para admitir que as e os jovens de etnias não-dominantes podem não se identificar com o conceito de cidadania europeia (CE), pelo distanciamento com que vislumbram na União Europeia (UE) e as suas práticas e intenções. Assim, questiona-se ao longo da investigação, o que as e os jovens de origem portuguesa não-dominante sentem, e se há semelhanças com as e os colegas de origem PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), no que respeita às perspetivas de construção da CE, aos sentimentos de pertença para com a CE, mas compreenderem esta ligação à UE como um motor de transição, para melhores oportunidades de vida.

Esta possível ausência de pertença à CE torna-se um problema pertinente, uma vez que, estamos perante a necessidade de um exercício de CE que se pretende de acesso comum às pessoas jovens nas escolas, como parte da prática de uma cidadania mais informada, que potencie a participação. O caminho até às e aos jovens não é uniforme dada a forma como cada jovem acolhe a diversidade e reconhece (ou não) a diferença.

Reconhecer em cada jovem as suas especificidades, o seu meio de origem, género e etnia, especificidades estas que podem estar associadas a maiores ou menores riscos e dificuldades na educação, potenciando diferentes formas de relação com a cidadania europeia (CE), obriga a repensar o papel da Escola e da escola onde se desenvolve o estudo, em particular, num contexto onde a diversidade é um pilar a ter em consideração, já que o meio escolar parece "trespassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a etnia e a cultura" (Peres, 2011:38). Assim, parece fazer sentido falar de uma

> educação para os valores, para a paz, para os direitos humanos, democracia, cidadania e igualdade de oportunidades, para a tolerância e convivência, de educação anti-racista e anti-xenófoba, etc. – Educação multi-intercultural. Porém, no nosso dia-a-dia somos, amiúde, confrontados com estereótipos e preconceitos, com manifestações de intolerância, marginalização, racismo, xenofobia, nos mais variados espaços sociais, em especial na Escola (ibidem).

Tais conceptualizações permitem inferir que num mundo e numa escola que se pretendem interculturais, ser cidadão/ã é também ter direito a manter as diferenças

culturais nessa esfera pública (Ansion & Tubino, 2007) e ver essas culturas valorizadas. Isto implica o desenvolvimento de processos de escuta dos diversos grupos, alguns dos quais em posições não-dominantes, tal como se busca fazer ao longo desta investigação. Pretende evidenciar-se o que pensam as e os jovens face a esta questão, ao mesmo tempo que ainda se nota um longo caminho numa construção da visão e da vivência intercultural, privilegiando-se o direito a manter as diferenças.

Num enquadramento interessante para a compreensão de potenciais desigualdades associadas à dimensão étnica, também Fraser (2007) faz a reclamação de reconhecimento das minorias étnicas, já numa perspetiva feminista. A autora propõe a elaboração de "um conceito amplo de justiça que consiga acomodar tanto as reivindicações defensáveis de igualdade social quanto as reivindicações defensáveis de reconhecimento da diferença" (Fraser, 2007:103). Ou seja, aproprio esta reivindicação em busca de reconhecimento daquilo que designo por etnias não-dominantes.

Se *etnia* não é pela *cor da pele*, como tenho vindo a acentuar, dizendo também respeito às questões culturais, religiosas e sociais, a não-dominância é corporizada quer pela ausência de escuta, quer pela ausência de atribuição de 'significados' às perspetivas apontadas por estas e estes jovens, relativamente à escola e aos seus percursos escolares. Estes percursos são caracterizados, muitas vezes, por insucesso e/ou abandono e de falta de identificação e pertença à Escola tradicional, por parte de grupos sociais mais desfavorecidos. Parece relevante salientar que estes grupos sociais criam expectativas de sucesso e de um futuro com sucesso na escola (Schippling & Abrantes, 2018; Abrantes & Amândio, 2014) ao mesmo tempo que se encontram nesta dualidade de carência na participação e na identificação com a construção de uma *cidadania ativa na escola* e na sociedade, aos mais diferentes níveis, incluindo o nacional e europeu.

Nesta investigação assume-se a relação entre diferentes grupos de *etnias não-dominantes* face à *cidadania europeia* num encontro entre divergência e convergência. Querendo isto dizer que, se por um lado, o facto de se discutir o conceito de *etnias não-dominantes* significa trazer para a discussão a diferença na *cor da pele*, na cultura, nos interesses sociais, como defende Behtoui (2006) e Jonsson & Behtoui (2015), por outro lado, a CE acarreta uma indagação constante quanto à criação de proximidade, à realização dos direitos e à identificação das e dos sujeitos com as sociedades a que pertencem, através de um esforço de conciliação das diferenças, sejam elas de origem

nacional, sociais, culturais ou da *cor de pele*. É nesta procura de sentidos e significados entre os sujeitos que as diferenças podem conduzir a aproximação ou distanciamento à cidadania. Ou seja, conseguindo-se ultrapassar as diferenças, no sentido de respeitar e conciliar perspetivas podemos afirmar uma aproximação à cidadania, com dimensões de reconhecimento e solidariedade. Caso contrário, as diferenças acarretam distanciamento e eventualmente conflito como se tem denotado, em diferentes contextos europeus, como afirmações de nacionalismo extremo e de xenofobia.

Entre este reconhecimento da diferença e a busca da igualdade na dimensão étnica interessa a esta investigação compreender os processos de integração, de acesso e sucesso das e dos jovens na escola do estudo. Ou seja, interessa contextualizar as e os jovens nos seus percursos escolares e as oportunidades que procuram, compreendendo toda a construção da cidadania europeia e da cidadania nacional que desenvolvem. Particularmente nas últimas décadas, com a acentuação da mobilidade das populações, têm vindo a surgir estudos sobre o modo como as sociedades têm vindo a acolher e a aceitar, de forma mais ou menos mitigada, os trajetos de jovens de diferentes origens (Roldão, 2015). Por exemplo, nos EUA, acentuou-se que "nem sempre a mobilidade social entre alguns membros de minorias étnico-raciais (…) implica uma aculturação e um corte dos laços com as suas comunidades de origem, havendo casos em que esses trajetos se fazem a partir e em linha de continuidade com a sua comunidade (enquanto contexto material, moral e identitariamente estruturador)" (Roldão, 2015:8-9). Entende-se assim, que apesar das possibilidades de mobilidade social, potencialmente trazidas pela educação, estes processos não são lineares, e nem sempre coesos para as pessoas jovens, tendo principalmente em atenção as minorias étnicas.

3.1. Capital Social

Tendo como foco as etnias, migrações e diferentes condições socioeconómicas, considera-se também pertinente o contributo de Alireza Behtuoi (2006; 2015) oriundo da área da Antropologia Social, que revela o impacto do capital social nos processos de estratificação, em campos como educação e transições da educação para o trabalho. Importa aqui acentuar que, para Bourdieu (2006) o conceito de capital social, cuja autoria lhe é atribuída, constitui um conjunto de recursos que se vinculam a uma rede sustentável de relações de conhecimento mútuo e interconhecimento. Esta rede de

relações seja no espaço físico, seja no espaço económico e social baseiam-se em trocas materiais e simbólicas (Bourdieu, 2006). A perspetiva de Behtuoi (2015) sobre capital social permite-nos relacionar com o facto de jovens de etnias não-dominantes terem maiores dificuldades no sucesso educativo e na transição para o mercado de trabalho, daí a importância de abordar o impacto do capital social para esta investigação. Considerando-se as diversas situações que abrangem as pessoas jovens. Tal como Behtuoi (2015) afirma o conceito de racismo institucional surge na década de 60, nos EUA e é proveniente da forma como as sociedades funcionam. Ou seja, o racismo não é necessariamente individual, mas é sentido através de práticas e hábitos sociais, na forma como as sociedades e as instituições funcionam. Nesta conceptualização, o racismo – muitas vezes enfrentado por jovens de etnias não-dominantes - não é necessariamente uma questão de ações ou de crenças individuais, mas sim, um resultado da forma como as sociedades funcionam como sistemas e instituições; o conceito de racismo institucional permite compreender as sociedades no modo como se posicionam.

Uma questão que parece fulcral na investigação de Behtuoi assenta no facto de serem as sociedades, enquanto conjunto estruturado de práticas, normas e hábitos, que podem contribuir para determinadas formas de discriminação ao atribuírem lugares aos sujeitos. Assim, e para esta investigação, esta conceptualização do racismo institucional adquire pertinência. A convivência e sentido de pertença à cidadania europeia (CE) podem desencadear uma uniformização de normas e hábitos, que podem, em certa medida, *deixar de lado* o sentido da individualidade e da aceitação pela diferença.

Contudo, importa salvaguardar que este é também um dos princípios inerentes à CE – a aceitação da diferença. Nesta investigação, as etnias não-dominantes - que incorporam jovens de origem PALOP (países africanos de língua oficial portuguesa) e de nacionalidade portuguesa em situações de falta de poder e/ou em situações de proximidade com o insucesso escolar - constituem um ponto fulcral de reflexão, uma vez que, os posicionamentos jovens afirmam-se, não só de formas distintas, mas em momentos distintos e de acordo com os seus interesses, sentimentos de pertença e de identificação. Esta *alternância entre etnias dominantes e não dominantes constitui* uma das ideias chave deste trabalho.

Tendo em consideração que o capital social se afirma também, através da linguagem e da comunicação entre os sujeitos envolvidos na investigação. Outro aspeto que é importante equacionar relaciona-se precisamente com a linguagem, entender as particularidades da mesma, através das expressões e da comunicação em *crioulo*, ou seja, as situações de alternância da dominância étnica verificam-se significativamente na expressões e entendimentos da linguagem entre sujeitos de diferentes etnias. Numa das obras de Paulo Freire – Cartas à Guiné-Bissau (1978), compreende-se a relação estabelecida com a dimensão da alfabetização e da linguagem, uma vez que, na situação concreta da Guiné-Bissau – numa sociedade que se encontrava a libertar-se do colonialismo, a palavra torna-se crucial na reconquista da liberdade do povo e da(s) sua(s) expressão(ões) (Freire, 1978).

Considera-se então, que a relação com a forma de usar a expressividade, manifesta no uso do *crioulo*, é de facto indicativa de uma relação de alternância na dominância. Em determinados momentos as etnias não-dominantes assumem o seu poder recorrendo a uma língua e suas particularidades e especificidades que une os seus membros (*crioulo*) excluindo as outras pessoas, que não compreendem a linguagem. No entanto, a comunicação em *crioulo* adquire pertinência para quem o utiliza, pois conseguem expressar-se com termos específicos e com naturalidade, composta pelas singularidades linguísticas. Freire (1978) afirmava que "a língua não pod[ia] deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que, libertando-se do colonialismo e recusando o neocolonialismo, se da[va] ao esforço da sua recriação. E neste esforço de recriação da sociedade a reconquista pelo Povo da sua palavra é um dado fundamental" (Freire, 1978:173). Esta é uma questão crucial que ilumina o debate acerca do uso do *crioulo* mais do que como língua, mas como manifestação de *voz*, ou seja, a expressão de que as pessoas jovens enquanto construtoras de cidadania, desenvolvem "noções de interdependência, inclusão e igualdade de condição" (Macedo, 2011:41), num processo dialógico e comunicativo.

Importa ainda realçar que a *alternância entre as etnias não-dominantes* vai também no sentido daquilo que as e os jovens defendem como sendo as suas identidades, do modo como se posicionam na(s) turma(s) e na escola, afirmando as suas opiniões, as suas vivências, cruzando-as com as suas expectativas e com o *trampolim* que anseiam alcançar através da educação como perspetiva de futuro e de busca de

melhores condições de vida. E é também neste sentido que a presente investigação buscou compreender as perspetivas étnicas não-dominantes, concebendo a relação intercultural como pilar da dimensão étnica.

Tal como foi sendo referido, esta investigação reflete acerca de representações e a construção de cidadania europeia (CE) por jovens de etnias não-dominantes. Interessa perceber o que representam para as pessoas jovens, as diferentes etnias na escola, e como são perspetivadas e pensadas na cidadania europeia (CE). Busca-se também perceber como se envolvem jovens de etnias não-dominantes na CE, no contexto escolar. Deste modo, procuro compreender como pessoas de etnias não-dominantes são representadas e qual o posicionamento adotado por parte das e dos jovens e da própria escola, ao longo destes anos de investigação.

Com essas preocupações esta investigação vai de encontro às perspetivas defendidas por Mendes (2010), uma vez que considera que o termo etnia não-dominante pode significar um grupo de pessoas com atributos linguísticos, culturais e de atitude que podem não estar incluídos numa determinada sociedade, em que a *cor de pele não branca* pode constituir um outro fator de não-dominância na sociedade europeia.

Para além disso, estas *vozes jovens* que representam também percursos educativos, sociais e/ou contextos familiares, sejam eles/as de origem portuguesa ou de origem PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), revelam, muitas vezes, serem *vozes* não escutadas e não interpretadas. Queremos com isto salientar que as pessoas jovens, presentes nesta investigação, refletiam situações de não dominância, nem sempre associada à cor da pele, mas sim, aos seus percursos educativos e sociais, que em determinados momentos as direcionaram para uma ausência de pertença à cidadania europeia (CE) e à cidadania nacional. Assim jovens nesta situação podem inserir-se naquilo que apelido de *vozes não dominantes* que expressam a sua subordinação. Esta resulta e manifesta-se na ausência de participação no seu processo de construção da sua cidadania nacional, e de cidadania europeia (CE), quer por falta de abertura nos seus espaços de vida, incluindo a escola, quer por falta de envolvimento pessoal e social, condicionado por vivências históricas, culturais e sociais de si próprios/as, das suas famílias e das suas sociedades em que se inserem e que não parecem estimular a participação na cidadania.

3.2. O papel da escola

Com estas preocupações, espera-se da escola uma intervenção no sentido de formar cidadãs e cidadãos, mas também de as e os preparar enquanto "trabalhadores aptos para a estrutura ocupacional, conceptualizados ambos como potencialmente em harmonia" (Stoer & Magalhães, 2005:91-92). Parece importante realçar aqui que esta *escola da sociedade* (Touraine, 1997) que incorpora valores para o trabalho e para uma vivência social e cultural tem o seu auge, no pós-guerra, no processo de realização da *escola para todos*" (Stoer & Magalhães, 2005:91-92). No pós 25 de abril de 1974, a expansão da escola ganha força no sentido da democracia e da expressão da igualdade de oportunidades (Stoer & Araújo, 2000).

Parece que a Escola tem ainda um desafio à cidadania de base nacional e à CE, dentro das suas vivências, uma vez que, a *escola para todos* implicaria também que esta fosse uma Escola que escute as e os seus principais protagonistas, e que para além de escutar consiga envolvê-las/os na construção de uma cidadania nacional e de uma cidadania europeia ativas e participativas, pautadas por lógicas de participação das pessoas jovens, através de projetos, iniciativas e dinâmicas nas escolas, que as e os envolvam e onde se reflitam os seus interesses. Tal como acentuam os autores acima referidos, as "cidadanias surgem, assim, elas próprias como diferenças cuja legitimidade reside nelas mesmas («como diferentes, temos o direito de ser iguais»). A questão está em saber qual o limite dessa coincidência da cidadania com a diferença" (Stoer & Magalhães, 2005:97). Esta questão é particularmente relevante numa investigação em que jovens de diferentes grupos étnicos são questionados face aos seus sentidos de pertença e de identificação com a cidadania europeia e a cidadania, considerando as suas vivências e experiências.

3.3. Relações entre Jovens e Professores/as na Escola

Privilegiam-se assim "as relações dialógicas, como selo do ato de conhecer, entre o professor e o aluno militantes, não se dão apenas em torno de um objeto de conhecimento proposto por aquele a este, mas em torno, também da própria delimitação do que conhecer" (Freire, 1978:127). Há cerca de 40 anos, Paulo Freire, já defendia que as relações dialógicas, na relação entre docentes e estudantes deviam

incidir na participação como direito; o direito a "ter voz na delimitação do que lhes cabe conhecer para melhor servir a coletividade" (ibidem). Esta relação com a importância da voz é muito pertinente para a corrente investigação, pois legitima a *voz* de todas e todos os intervenientes no processo de investigação, atribuindo especial significado à escuta das pessoas jovens; esta escuta quando diz respeito aos temas da sociedade em reconstrução torna-se indiscutivelmente formadora (ibidem).
Contudo, admite-se também que a escola continua a ser um

> fator decisivo de integração social das novas gerações, quer no momento imediato quer na construção de trajetórias pessoais e profissionais, a forma como os alunos são segmentados, dentro do sistema de ensino, abre (ou fecha) campos de possibilidades aos jovens e tem um importante impacto nas dinâmicas de coesão e de exclusão da sociedade como um todo. Trata-se, portanto, de terreno fértil para os conflitos sociais, tanto na (re)definição das políticas educativas como ao nível nas interações locais (Abrantes, 2008:63).

Embora não se esteja a referir especificamente à dimensão étnica, a perspetiva de Abrantes é particularmente relevante para a corrente pesquisa em que se argumenta que a escola tem que contribuir para a integração das e dos jovens, constituindo a base para a construção dos seus percursos. Isto é importante em função da situação de maior ou menor vulnerabilidade das pessoas jovens, sejam de origem nacional, de outras origens e/ou de etnias dominantes e não-dominantes, pois são os percursos de integração que permitem e poderão continuar a permitir às pessoas jovens que, para além de se reverem e de se identificarem com o papel da escola, que *esta* escola seja o pilar das suas construções, quer ao nível curricular, quer ao nível da construção enquanto pessoa e enquanto cidadã ou cidadão, refletida e envolvida em vivências de cidadania europeia (CE) e também de cidadania nacional.

Permitindo acentuar a relevância do debate sobre as etnias dominantes e não-dominantes, as suas características e dificuldades de integração diferenciadas, o relatório da Comissão Europeia, no âmbito da educação e formação (Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education, 2013) aponta para o maior risco de abandono escolar precoce entre jovens em situação de

vulnerabilidade social, em países como Portugal, entre outros pertencentes à UE. Sendo a questão étnica articulável com as dimensões de poder, o relatório mostra também que existem variações, de acordo com as etnias, por exemplo no Reino Unido, onde jovens de origem indiana ou chinesa têm menores taxas de abandono escolar precoce que estudantes britânicos, de 'pele branca', enquanto, estudantes de origem africana ou pasquistanesa apresentam riscos mais elevados (European Comission, 2013)[16]. Entende-se assim, que origens sociais, económicas e culturais com maiores vulnerabilidades apresentam também maiores riscos de insucesso e/ou abandono escolar, relacionando-se com os jovens de origem africana que frequentam a EQP (Escola Quotidianos de Profissionalização). A par do Reino Unido, parece caminhar-se no mesmo sentido, no outro lado do mundo. Tran (2016) mostra que os imigrantes de origem asiática, nos EUA, não só levaram para lá o seu capital humano, com educação e com diferentes habilitações para o comércio, como também instituições e mentalidades, enquadrados nas classes médias e médias altas. Com estes recursos criaram outros, como recursos culturais e instituições étnicas que poderão permitir o sucesso educacional das gerações seguintes, reforçando o papel da cultura étnica na estruturação do sucesso (Tran, 2016). Reforçar o papel da cultura étnica pode constituir um meio para que as gerações mais jovens, de diferentes origens, em que se incluem as e os jovens deste estudo, reforcem as suas vivências e experiências sociais com sucesso, nas diferentes sociedades, onde se possam integrar, como a própria UE.

A 'diferenciação' na construção da Cidadania Europeia (CE) que se perspetiva e se questiona, nesta investigação, na ótica entre as etnias dominantes e não-dominantes pode ser percebida nestes dados acerca dos riscos de abandono escolar precoce. O estudo *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education* (2013) aponta para que situações económicas mais desfavorecidas possam gerar também maior abandono escolar precoce, pelo facto de serem grupos de risco e em situações de maior vulnerabilidade. Como é o caso das e dos jovens que participam nesta investigação e que são provenientes de situações sociais e económicas com

[16] O documento *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education* (2013) foi preparado pela Comissão Europeia, com a colaboração de vários autores, de projetos e de diferentes organismos, de vários países que pertencem à UE. Damos aqui destaque ao contributo de Helena Costa Araújo, da FPCEUP, enquanto investigadora responsável do Projeto RESL.eu (Reducing Early School Leaving in Europe - 2013-2018).

maiores fragilidades, apontando para uma maior tendência de abandono e/ou insucesso escolar precoce.

Estando as dimensões étnicas relacionadas com a instabilidade económica e social, as e os jovens provenientes daquilo que apelidamos como etnias não-dominantes, podem apresentar maior propensão ao abandono escolar precoce (European Comission, 2013). Isto quer dizer que, correndo o risco de ficarem menos qualificadas e de terem um acesso mitigado ao mercado de trabalho as pessoas jovens destes grupos poderão também ter menos condições para a assunção de uma cidadania europeia *com* participação. Uma vez que, poderão não ter acesso a informações e perceções tanto sobre a importância da participação na cidadania nacional e na cidadania europeia (CE) como dos direitos e deveres a elas associados. Considera-se, portanto, a cultura étnica como importante para a mobilidade social (Tran, 2016) na medida em que sujeitos esclarecidos e informados podem tornar-se sujeitos com maior envolvência e participação em cidadania nacional e europeia.

Tomando a centralidade das teorias em torno de cidadania europeia (Cardona, 2007; Keating, 2009; Olsen, 2013; Mantu, 2013), educação escolar (Stoer e Magalhães, 2005; Leite, 2002) e etnicidade (Behtuoi, 2006; 2015; Mendes, 2010; Seabra, 1999; 2012; 2016), esta investigação não pode deixar de questionar a relação entre a educação e o desenvolvimento de cada sujeito enquanto ser em mudança e crescimento, nas diversas vertentes do seu quotidiano, incluindo nas cidadanias (nacional e europeia); processo pautado pela presença de culturas distintas, em que a interculturalidade poderá ganhar lugar como dimensão de cidadania. Entende-se que é também na escola,

> que se transmitem não só conhecimentos, mas (…) valores e identidades. E (re)constroem-se identidades pessoais nas interações entre diferentes alunos[/as], diferentes professores[/as], entre professores[/as] e alunos[/as], saberes locais e globais. A escola proporciona um espaço e um tempo de encontros, desencontros, de interculturalidade, de tensões sociais e culturais, também, mas, sempre, de oportunidade de completude do eu pessoal (Vieira, 2011a:36).

Para além das aprendizagens e conhecimentos, a educação escolar pode então ser vista como um meio e um processo que permite ao indivíduo tornar-se pessoa, apropriando valores humanos (Marques, 2003). Daí advém serem necessárias sensibilização, reflexão e participação na Educação *em* Cidadania Europeia para que se torne constante e evolutiva a formação e vivência da interculturalidade. Este conceito, apesar de ter sido já discutido e abordado no capítulo anterior, aparece aqui como relevante na perspetiva de se entender a educação e/ou diálogo intercultural, como um meio necessário para as pessoas jovens que participam nesta investigação, uma vez que, através da promoção da educação intercultural se poderá criar uma maior aproximação entre pessoas e grupos em que estão patentes diferenças sociais e culturais, abrindo novos horizontes para o desenvolvimento da cidadania europeia (CE). De acordo com Leite (2002) a educação intercultural constitui um meio de propiciar mudanças culturais, questionando a cultura dominante e dando lugar à expressão das culturas não dominantes. No interior do debate sobre cidadania europeia, o diálogo intercultural é visto no *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity* (2008) como um intercâmbio de opiniões aberto e respeitoso, baseado no entendimento mútuo, entre pessoas e grupos que têm origens e patrimónios étnicos, culturais, religiosos e linguísticos diferentes, devendo ser colocado em prática entre as sociedades europeias e entre a Europa e o resto do mundo. Tal como refere o documento, o diálogo intercultural pode permitir que se pense e reflita a diversidade cultural como uma forma de estar e de valorizar as diferenças sociais, permitindo um enriquecimento das práticas e dos patrimónios, sejam eles étnicos, culturais ou baseado nas origens dos grupos (Council of Europe, 2008), razão pela qual adquire pertinência nesta investigação, que questiona desigualdades e acentua a necessidade da criação de espaços de exercício de cidadania entre e pelos diversos grupos.

Atendendo a estas proposições, questiona-se *se* e *como* jovens de etnias não-dominantes interpretam o papel da escola na construção de relações, onde assente o princípio da proximidade entre as diferenças dos grupos, e na construção da interculturalidade como dimensão da cidadania europeia. Atendendo a que a sua construção individual e coletiva se insere num contexto local, nacional e europeu, torna-se também urgente investigar e refletir se a Europa atual se realiza enquanto "Europa dos saberes e das culturas" (Leite, 2002:341) permitindo e dando lugar às *vozes* jovens

na educação. Esta reflexão encontra-se ainda muito atual, apesar de Leite a ter acentuado em 2002 e questionado também se é uma "Europa [com] mobilidade" facilitando as interações e intercâmbios entre sujeitos pertencentes ou a residir na UE; se é efetivamente atenta à "formação para todos[/as]", estimulando percursos ajustados às necessidades dos mercados de trabalho; se é uma "Europa da competência" o que implica criar oportunidades e desafios para as pessoas jovens se sentirem implicadas na construção dos seus percursos *com* cidadania nacional e europeia; e sobretudo se é uma "Europa aberta sobre o mundo" que potencie o reconhecimento "do valor das várias culturas e na desocultação das relações de dominação", indo além da sua "postura economicista que submete os sujeitos aos interesses de um desenvolvimento do mercado" (Leite, 2002:341-342, ver também Araújo *et. al,* 2014).

Estando atenta a estes contributos, que permitem relacionar a dimensão étnica, a emergência de novas desigualdades, e o papel da escola na construção da cidadania, esta investigação dedicou-se a compreender e auscultar posicionamentos jovens, num contexto de educação formal. Ao longo do trabalho empírico teve-se por objetivo observar e criar espaços onde mais do que o respeito pela diferença, surgisse a valorização da mesma.

4. Equacionando a dimensão étnica num contexto de (in)justiça social

Este ponto tem por objetivo situar o papel da escola, naquilo que é uma visão que considere as etnias, as culturas e as relações entre sujeitos como parte integrante do processo de socialização. Este não é fácil de se evidenciar e concretizar a nível nacional, pelas dificuldades com que temos vindo a dialogar.

No sentido de dar continuidade à reflexão sobre as questões étnicas, mas num contexto de (in)justiça social, procura-se compreender as relações entre os conceitos, o modo como são concetualizados nesta investigação face aos diversos contributos teóricos e como estes se têm articulado na educação em Portugal.

Entende-se assim, o direito à justiça social num carácter universal e maleável, com diferentes entendimentos e variações interpretativas, aquando adaptados aos contextos sociais (Estêvão, 2002; ver também Sampaio, 2018). Este conceito incide na

compreensão da prática de cidadania nacional e da cidadania europeia (CE) na escola, tendo por referência diferentes grupos sociais que frequentam as escolas. Portanto, importa entender se e como a justiça social atinge os grupos sociais mais desfavorecidos, particularmente em termos das diferenças étnicas, tendo subjacente uma compreensão da CE e da cidadania nacional, na construção de práticas democráticas e de cidadania ativa.

Devido à ambiguidade que a vivência de justiça social traz não é fácil compreender se esta é ou não atingida, através das práticas de cidadania nacional e de CE, na escola. Ao assumir-se que a justiça social pressupõe a procura de igualdade, democracia e de direitos humanos, importa realçar que o objetivo expresso por vários governos, incide em alcançar a justiça, "ao fazerem da educação um dos seus principais focos", proporcionando "uma educação de qualidade para todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas situações de origem e dos seus contextos". (Sampaio & Leite, 2015:726).

Corroborando a perspetiva de que o direito à justiça social implica uma relação de proximidade com a educação, abrangendo todas as situações, de todas as pessoas jovens, importa dar continuidade à reflexão sobre o conceito de justiça social e o modo como este se desenvolve na educação. Estêvão (2002; 2005; 2007) traz para a discussão a questão dos direitos humanos, exercendo-os através das questões da justiça social e da democracia. Assim para entendermos o conceito de justiça social importa relacioná-lo com a construção da igualdade e com o exercício destes mesmos direitos, esforçando-se por impedir a tirania social de um grupo para transformar o seu sentido social (Estêvão, 2002). Este autor defende um conceito de justiça que articula a democracia com a

> igualdade, equidade, liberdade, mérito, poder e autoridade, que vão condicionar também o modo como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades. Na verdade, tal como é inseparável do conceito de democracia, o conceito de justiça é também inseparável do de educação (ibidem:117).

Entende-se assim que a justiça se articula com a democracia e com a educação, no sentido de procurar combater as situações de desigualdade. Peres (2011) defendia que se torna imperioso pensar o papel da escola, e o modo como educadoras e educadores agem, tendo em consideração as desigualdades e exclusões que estão subjacentes às etnias e à cultura. Na sua perspetiva, "a educação deve ir mais além do aprender a conhecer e a fazer, tão característicos do ensino formal, promovendo uma visão mais humanista e humanizadora, favorecendo, assim, a descoberta do outro, através de aprendizagens de carácter ético e relacional" (Peres, 2011:39).

Nesta investigação, parece então significativo que a escola consiga relacionar as aprendizagens com a ética nas relações dos sujeitos, para que as diferenças culturais e étnicas possam ser respeitadas e incluídas com uma visão humanista, defendida por Freire. Também Freire, em 2002, reforçava estes princípios, o que se torna evidente na sua asserção de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas que tanto educadores como educandos ensinam e aprendem "mediatizados pelo mundo" (Freire, 2002:68).

Por outro lado, considerando que a cidadania europeia (CE) tem também uma implicação nas relações interpessoais das e dos jovens, de acordo com Laia Pedro (2018) têm-se verificado incompatibilidades entre o projeto multicultural e as tradições liberais europeias. Pedro (2018) considera assim que apesar de supostamente existirem valores comuns entre as minorias, continuam a verificar-se problemas na construção da cidadania, ou seja, na construção do projeto multicultural, devido, entre outros fatores, aos diferentes modelos de integração[17]. Isto é, parece que as tradições existentes na União Europeia (UE) podem desencadear discórdias no estabelecimento de valores comuns, representados pelo projeto multicultural. Assim, a autora defende que é um caminho a ser desenvolvido pelo projeto europeu, para que a aproximação entre sujeitos de diferentes etnias possa contribuir para um sentimento de pertença multicultural através da cidadania europeia (CE). Para valorizar estes desafiantes princípios de cidadania, nas escolas, deve seguir-se o rumo das políticas internacionais, contribuindo para uma aproximação à ideia de justiça social.

Parece, pois, poder admitir-se a existência de uma relação estreita entre justiça social – educação – democracia, pois a vivência da democracia, por exemplo, nos

[17] Tradução livre feita pela autora.

espaços escolares parece constituir condição para o desenvolvimento da justiça social. Esta última, por sua vez, relaciona-se com a educação, que deve ter como princípio fundamental a coesão e prática da democracia. O conceito de justiça social não deixa de estar associado aos diferentes grupos sociais que têm maior ou menor acesso à educação. Ou seja, a necessidade de desenvolver este debate, e de este ser um objetivo a atingir na educação, significa que as e os jovens ainda não são envolvidos de forma igualitária no processo educativo. Dando um contributo para o debate da (in)justiça social na educação, Arar (2015) acentuou que as desigualdades sociais, económicas e culturais trazem discrepâncias no acesso e no desenvolvimento do processo educativo das e dos jovens. Argumentou também que o empoderamento pessoal e coletivo das populações mais desfavorecidas pode levar a compreender o conceito de justiça social, em diferentes aspetos culturais e sociais.

Este debate sobre a (in)justiça social adquire particular sentido, na medida em que, esta investigação foca diferentes etnias não-dominantes, especificando que são, ao mesmo tempo, jovens de meios desfavorecidos em termos sociais, culturais e económicos. Compreende-se que os grupos desfavorecidos se encontram frequentemente em percursos de insucesso e/ou abandono escolar, tal como nos indicam estudos europeus como o projeto Reducing Early School Leaving in Europe (European Comission, 2013), que considera que em sociedades muito competitivas as qualificações escolares são fundamentais. Neste quadro, constitui-se como particularmente relevante a conclusão do 12º ano, como requisito para a entrada no mundo do trabalho. Portanto, é também sabido que jovens oriundos de percursos de insucesso e/ou abandono escolar precoce encontram-se em maior risco de marginalização, pobreza e exclusão económica e social[18] (Magalhães *et al.,* 2015).

Importa, contudo, realçar que o Europe 2020 Strategy (COM, 2010) concebe um crescimento social inclusivo, podendo orientar as sociedades da Europa e, por isso, os estados assumem a finalidade de diminuir as situações de abandono ou insucesso escolar, contribuindo para a inclusão das pessoas jovens. Ora, este aspeto é particularmente relevante num estudo que foca a necessidade de construção de uma cidadania europeia (CE) atenta e com participação das e dos jovens.

[18] Tradução livre feita pela autora.

Assim, o desenvolvimento da justiça social implica atuar no sentido de minimizar situações de risco de exclusão, de pobreza, de marginalização, através de mecanismos que reduzam o abandono e promovam o sucesso escolar. Neste sentido, é desejável que as e os jovens de meios mais desfavorecidos e, por vezes, de etnias não-dominantes possam assumir-se como sujeitos do desenvolvimento da justiça social, sentindo-se incluídos, com capacidade de participação e abrangidos por este ideal - justiça social - através da prática da cidadania e democracia. English e Roy (2015) reforçam também as situações de risco de exclusão, pobreza ou marginalização, em situações de (in)justiça social, quando defendem que esta se encontra implicada nas diferenças financeiras, cruzando-se com questões de etnia e género[19] (English & Roy, 2015). Lembra-se a este propósito que as e os sujeitos participantes são rapazes e raparigas com diferentes origens étnicas e nacionais, pelo que este contributo assume particular relevância.

Também de forma relevante para este trabalho, Seabra *et al.* (2016)[20] num estudo sobre percursos escolares de jovens africanos vem situar os sujeitos que têm uma maior probabilidade de aceder ao ensino profissionalizante, assim expõe que as e os jovens de etnias e origens diferenciadas e/ou de grupos sociais com menores recursos económicos acedem com maior frequência ao ensino profissional. Equacionando também as questões de (in)justiça social relacionadas com as possibilidades de acesso aos diferentes tipos e graus de ensino, as autoras argumentam que

> estereótipos em relação às potencialidades de determinados grupos de alunos[/as], a procura de um ingresso mais rápido no mundo do trabalho, a falta de identificação com o sistema escolar, entre outros, formam um quadro complexo e pouco linear face às capacidades reconhecidas nos processos escolares. A orientação escolar tende, por isso, a ser interpretada como um espaço de itinerários construído institucionalmente (Seabra *et al.,* 2016:38).

E de facto, o que se compreende é que esta (des)orientação escolar constitui um sistema bastante falível, se atendermos a que os níveis de estratificação no acesso ao ensino são frequentes nas e nos jovens de origens diferenciadas - descendentes de

[19] Tradução livre feita pela autora.

imigrantes - e/ou com menores recursos económicos e sociais. Mais uma vez, leva-nos à ideia de justiça social, que apesar de defendermos que se encontra como um objetivo no sistema educativo, compreendemos também, por outro lado, que ainda é um objetivo a alcançar. Em harmonia com o que até aqui defendemos, também Abrantes (2012) afirma que "a escolarização é decisiva para o lugar de classe dos indivíduos, [mas que] isso pode não incrementar a mobilidade e justiça social" (ibidem:17). E se isto é visível nas oportunidades escolares das e dos jovens, a nível nacional, a nível europeu "a possibilidade do filho de um profissional técnico (…) obter um diploma do ensino superior é três vezes superior à do filho de um trabalhador desqualificado", nas gerações mais jovens (ibidem).

Nesta perspetiva, entende-se que apesar de ainda existir esta clivagem entre grupos sociais com estatutos diferenciados, a evolução das políticas nacionais em termos da diversificação da oferta educativa (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho[21]; Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio de 2016[22]; Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho[23]) permitem verificar um esforço para que os sistemas educativos se encontrem mais ajustados aos diferentes jovens, de acordo com as origens, sociais, culturais, religiosas, entre outros aspetos, mas ainda há um caminho a percorrer, no que à justiça social diz respeito.

Relativamente ao caminho ainda a percorrer, não podemos deixar de valorizar o alerta que Abrantes nos faz para uma questão que nos parece fulcral. Se por um lado, se investe em programas de formação cívica, ou seja, os sistemas educativos investem nas práticas de cidadania e de CE, no sentido de promover a democracia e a justiça, por outro lado, as escolas continuam "a funcionar num modelo que privilegia a competição e o sucesso individual, negligenciando as iniciativas em favor do grupo, da comunidade e do meio ambiente", fazendo que as e os jovens incorporem essa hierarquia na sua socialização (Abrantes, 2012:26). É interessante este contributo na medida em que nos permite entender melhor as práticas adotadas, quer pela EQP, quer pelas e pelos jovens,

[21] Que sofreu alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho na área da Educação para a Cidadania.

[22] Publicado no D.R., II.ª Série, n.º 90, de 10 de maio de 2016 - criado por despacho conjunto da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação, resultando na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.

[23] Criado para integrar a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no Currículo.

que parecem procurar o seu sucesso individual, numa sociedade que se orienta por esses princípios, contrariando-se a promoção da democracia e da justiça na educação.

Em consequência das reivindicações de justiça social, democracia e educação salienta-se a importância de se ter em atenção e escutar as *vozes jovens*, na construção dos seus ideais de cidadania nacional e europeia. Esta necessidade de escuta surge com o objetivo de se alcançar um patamar atento, informado e reflexivo onde coexista a justiça social, considerando que na escola habitam tensões sociais e culturais, mas também possibilidades de construção de interculturalidade.

Neste ponto salientamos diferentes perspetivas teóricas, que nas suas especificidades permitiram a construção de um debate. Buscou-se aprofundar uma visão compósita daquilo em que consiste a justiça social e como esta se relaciona com as etnias e origens diferenciadoras. A justiça social delineia-se como princípio flexível com necessidade de se ajustar aos tempos e às sociedades em que vigora, mas que deve assentar em pilares cruciais. Deve estar no horizonte do combate às desigualdades, sejam elas baseadas na etnia, na classe social ou em diferenças de outra ordem, permitir o acesso a igualdade de oportunidades e fomentar uma construção de cidadania nacional e europeia ativa e crítica.

Deste modo, admite-se que a busca de justiça social poderá fomentar nas e nos jovens a vivência intercultural, baseada em reconhecimento e respeito pela/o outra/o e por si mesma/o. Para além disto, o conceito de justiça social permitiu que este debate se complementasse, através daquilo que são ainda as dificuldades sentidas e vividas no acesso às oportunidades da escola, por jovens de diferentes grupos étnicos e de diferentes origens, permitindo-nos fundamentar o que se considera essencial para esta investigação, definir objetivos e dar continuidade ao caminho iniciado. Reconhecem-se as limitações nacionais e europeias, apostando em colmatá-las, para que a construção de justiça social possa não só estar nos discursos, mas de forma mais significativo, *ser* e *estar* nos quotidianos das pessoas que fazem parte do mundo da escola, as pessoas jovens em particular.

Finalizando …

Para finalizar este capítulo, importa salientar que se buscou criar um processo de conhecimento mútuo e de escuta, ao longo da investigação, uma vez que se defende que para *valorizar a diferença,* a *voz* torna-se imprescindível de escutar. E é nesta medida que ganha pertinência a argumentação de Young (1997) em favor da justiça social, que importamos para uma compreensão mais ampla da comunicação jovem. Tendo como horizonte a construção de uma comunicação democrática e inclusiva, a sua abordagem dá enfâse às éticas comunicativas e aos modos de questionar e ouvir, assumindo uma maior consciência da fragilidade e da natureza provisória da compreensão e das diferentes formas de expressão humana.

O conceito de *ética comunicativa* é explorado pela autora para reconhecer as diferenças e o particular, argumentando que as e os sujeitos em interação, devem respeitar não só, mas também, os pontos de vista mútuos. No entanto, a autora argumenta a complexidade deste processo, expressando a importância do longo caminho a percorrer, no sentido de se construírem e desenvolverem princípios e políticas que estimulem o respeito e a aceitação e valorização da diferença e da individualidade (Young, 1997).

Com estas preocupações, mais do que questionar as aprendizagens formais, esta investigação propôs-se a *escutar* jovens provenientes de meios diferenciados, com o objetivo de compreender e refletir sobre as suas interpretações, e os seus sentimentos de pertença e de identificação com a CE, caso existam. Interessou-nos compreender o que esperam da União Europeia estas e estes jovens, *se* e *como* sentem que lhe pertencem de algum modo; que direitos e deveres sentem que têm; e que significados atribuem à identificação com a CE. Foram estas as inquietações que sustentaram este percurso investigativo.

Terminando assim este segundo capítulo teórico, gostaria de salientar que se segue o capítulo onde se discutem as questões e opções metodológicas que pautaram este processo de investigação, bem como, o desenho qualitativo da mesma e a análise de dados. Por fim, consta a contextualização da instituição, onde se reflete sobre aspetos como a entrada no terreno, com excertos das notas de terreno e as perspetivas das e dos técnicos também escutados ao longo deste processo.

Capítulo III.

Contextualização metodológica

Introdução: Entre procedimentos e a teoria do método[24]

Este trabalho que parte do olhar das Ciências da Educação, e particularmente da sociologia da educação, busca contribuir para a produção de conhecimento e de cientificidade na investigação em educação. Apostando em conhecer o caminho que se tem vindo a traçar, assim como contribuir para delinear potenciais orientações no campo educativo que permitam (re)direcionar trajetos sociais e educativos. Parte-se das *vozes* das pessoas interessadas e tendo como base uma ética comunicativa (Young, 1997) que tem em conta as questões e inquietações que me surgem enquanto investigadora, envolvida também num processo de reflexão e crescimento. Com interesse para esta investigação o conceito de ética comunicativa é explorado pela autora para reconhecer as diferenças e o particular, argumentado que a comunicação democrática apenas pode ser realizada quando as e os sujeitos envolvidos nas interações respeitam os pontos de vista mútuos.

Estes contributos adquirem particular relevância numa investigação que foca visões de jovens de etnias não dominantes, conceito que, como explorei, utilizo para referir, jovens provenientes de diferentes origens sociais e culturais, com fraco reconhecimento no contexto escolar, e em que se busca compreender os modos como percebem a cidadania nacional, num sentido mais amplo, e a cidadania europeia. Isto implica, assim, questionar um conjunto de conceitos interligados, como se explorou nos capítulos teóricos.

Como ideia que informa o enquadramento metodológico, nesta investigação parte-se do princípio da existência de uma relação entre a familiaridade e a estranheza (Silva, 2004; 2011). Essa relação entre familiaridade e estranheza verifica-se durante o processo de recolha de dados, uma vez que, a relação entre a investigadora e as pessoas que participam na investigação, se baseia na busca de uma confiança construtiva, que, partindo de um distanciamento inicial, ao longo do tempo leva a uma maior

[24] Expressão inicialmente utilizada nas ciências sociais e humanas, por Descartes (na área da filosofia) como meio incisivo para obter mais conhecimentos, perante experiências. Expressão que foi, entretanto, apropriada em diversos campos da produção científica (como na psicologia, por *Lev Vygotsky* e na teologia por *Clodovis Boff*).

aproximação. Por sua vez, as pessoas jovens sentem maior familiaridade no lugar onde se encontram, mas estranheza para com a investigadora, e este é um processo que nos torna "constantemente estranhos/as nos tempos-espaços mais familiares" (Silva, 2004:53) da escola, onde se encontram as pessoas jovens.

Assim admite-se que ao longo da recolha de dados, o processo metodológico se estrutura "na tensão entre a pertença e a não pertença, não nos impedindo esta mesma tensão de nos situarmos numa postura de implicação crítica" (Silva, 2004:53). Assim, a construção do objeto de estudo, as teorias e conceitos inicialmente pensados, são também recriados e revisitados num vaivém entre distanciamento e aproximação (Macedo, 2011), em que são tidas em conta as vozes jovens, os seus lamentos e reclamações de cidadania.

Ambiciona-se aprofundar um diálogo sobre o processo da relação construtiva entre investigadora e participantes da investigação, com a finalidade de uma maior proximidade, trazendo de si e para si uma "pesquisa qualitativa interpretativista" (Macedo, 2018:117). No dizer da autora, como se pode depreender da teorização de Michael Apple, a *ordem social* constitui um texto que está sujeito tanto a múltiplas interpretações, como a múltiplas leituras e múltiplos usos. Esta possibilidade de múltiplas representações atribui enfâse à pesquisa qualitativa, enriquecendo-a, uma vez que, a torna mais completa pela multiplicidade de subjetividades. Isto revela-se, um princípio metodológico fulcral, uma vez que "mais do que preocupar-se com o quê e porquê, onde e quando, numa perspetiva descritiva de alocação, a pesquisa qualitativa procura compreender como" (Macedo, 2011:138). Assim, pretende-se aprofundar as perspetivas e *vozes* jovens, numa pesquisa que incidiu em compreender a forma como as e os jovens constroem os seus significados sobre cidadania nacional e europeia e como se posicionam perante os desafios que lhes são colocados social e culturalmente.

À semelhança do que Michael Apple (1994) afirmou, já há várias décadas, referindo-se a um contexto de pesquisa educativa, esta deve constituir-se como parte do mundo político, mundo este complexo e, portanto, onde muitas vezes esta proximidade entre as pesquisas e o envolvimento político é meramente teórico. Na presente investigação, os sujeitos – masculinos e femininos - envolvidos (desde a investigadora às e aos participantes) são simultaneamente sujeitos participativos na vida política e social, considerando a capacidade de decisão que podem afirmar,

enquanto cidadãos e cidadãs de uma sociedade. Assim levantam-se um conjunto de questões na relação entre o papel social da investigação e o fundamento conceptual e epistemológico da produção do conhecimento, no sentido do que significa e que de quem beneficia desse(s) mesmo(s) significado(s). Na mesma obra, Apple traz-nos ainda questões sobre os nossos papéis enquanto atores com diferentes etnias, classes e género e como é que relações de poder, dominação e subordinação se encaixam nas nossas sociedades (Apple, 1994). Importa também refletir no modo como percecionamos, construímos e vivenciamos os momentos da investigação, numa relação dialógica e interpretativa entre investigadora e participantes. Ou seja, uma relação que se constrói com base na interpretação e na capacidade de diálogo entre todas as pessoas intervenientes, sendo também respeitados, mas não falsamente interpretados os seus silêncios. Tendo como princípio abraçar diferentes e complementares *olhares* dos membros da comunidade escolar (jovens, formadores e formadoras, técnicas e diretor[25]) será dado espaço para se escutarem as diversas perspetivas, com a possibilidade de construir um *pensamento alargado* (Arendt, 1958), crítico e construtivo. Este conceito de pensamento alargado de Hannah Arendt é aqui interpretado na exigência da comunicabilidade, numa visão de que o nosso pensamento, informado pelo pensamento das outras pessoas adquire uma maior amplitude, não como somatório, mas sob um efeito multiplicador. Quero com isto dizer que com a escuta de diferentes opiniões e perspetivas ambiciona-se construir possibilidades, caminhos e oportunidades que evidenciem o que as pessoas jovens sentem, pensam e refletem sobre os seus sentimentos de pertença, sobre as suas vivências de cidadania, cidadania europeia e etnias não-dominantes, nas relações *da* e *na* escola.

Esta investigação tem um caráter qualitativo cujo desenho metodológico se explicita no subponto seguinte, sendo a teoria do método também considerada essencial ao percurso investigativo. Em forma de apresentação optou-se por colocar a par e passo o desenho da investigação e a teoria do método de forma a clarificar as tomadas de decisão ao longo da investigação, bem como a sustentação teórica. Optou-

[25] No decorrer da investigação houve uma alteração nos corpos diretivos que resulta do facto de o diretor que foi entrevistado ter recentemente entrado na reforma. É ainda a sua perspetiva que se apresenta neste trabalho, dada a sua atualidade e não ter havido alterações particulares no funcionamento da instituição.

se pela conjugação de diferentes métodos e técnicas de recolha e análise de dados, de forma a complementar e a aprofundar a investigação. Elaborou-se um esquema e respetiva reflexão – que permitem dar resposta à teoria do método, compreender os passos, os recursos e a adoção de determinados procedimentos.

Esta investigação é um estudo de caso[26], numa Escola Profissional, situada na cidade do Porto, a qual apelidamos *Escola Quotidianos de Profissionalização*, na perspetiva de garantir o anonimato como questão ética chave, subjacente ao processo investigativo. Segundo Amado & Freire, 2013:122 este método dirige-se ao "estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização ou de um programa ou reforma, pode ser também adequado ao estudo de um conjunto de indivíduos no interior de uma organização". Dada a especificidade que toma conta do contexto, espera-se que esta abordagem permita a compreensão das particularidades, "visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar" (ibidem:124).

A pesquisa foi desenvolvida com as *vozes* de jovens de diferentes origens, idades e género, numa perspetiva de valorização das mesmas, entendendo-se que as suas diferenças se tornam enriquecedoras para a investigação. Com um olhar e uma escuta cuidados, que se foram intensificando ao longo da investigação, com a aquisição de maior familiaridade com o contexto e as pessoas envolvidas, evidenciou-se a premência de lhe dar um sentido cada vez mais dirigido e focalizado, partindo de uma maior amplitude para os detalhes, o particular de cada perspetiva e *voz*. Young (2002) dá enfâse a uma comunicação inclusiva que tem em atenção a compreensão e respeito inerentes à diversidade das pessoas, surgindo assim a importância da expressão das *vozes*. Ou seja, pretende-se escutar e criar espaço para a expressão da *voz* das pessoas jovens, por forma a compreender os significados e sentidos de pertença para com a cidadania europeia e a cidadania nacional. Do ponto seguinte constam as inquietações e preocupações da investigação, justificando-se as escolhas, os objetivos, e as opções teóricas em que assenta o método.

[26] Para o desenvolvimento do estudo de caso, na *Escola Quotidianos de Profissionalização*, foi elaborado um protocolo institucional para a execução da investigação (Apêndice 1).

1. Questões que pautam a investigação, atravessando as origens, a sustentação teórica, e os processos de decisão e reflexão

Tendo em consideração um olhar sociológico intersubjetivo com intenção de intervir na ordem social, na linha de Brewer, Johnson e Uhlmann, em 2004, como explora Macedo (2011) este ponto contextualiza o surgimento das questões e preocupações que atravessam a investigação, justificando o interesse primordial da investigadora pelo tema Cidadania Europeia, e pela *escuta* das e dos jovens. Este interesse de investigação surge do Projeto *Construindo Pilares do Projeto Europeu com Educação, Cultura e Cidadania*[27], no qual colaborei como investigadora, realizando observação participante, através da dinamização de ações educativas *com* jovens. O projeto, que avaliou os resultados do exercício da participação por jovens na construção de conhecimento, visava sensibilizar para o tema da cidadania europeia, incluindo a participação cívica. Para isso, percorreu o país, incidindo em escolas do ensino secundário e/ou profissional. Tomou como referente que a "conjuntura atual tem vindo a revelar a necessidade de reforço da identidade europeia, de melhor exercício da cidadania europeia e do recurso ao diálogo" (Macedo & Ferreira, 2014:11-12).

Este projeto aliou investigação e intervenção, como duas faces que particularmente me fascinaram, uma vez que, a investigação, neste caso, adquiriu grande importância na sugestão de melhorias para a intervenção (Creswell, 2012), acentuando-se o seu potencial de transformação social na linha dos autores referidos acima.

No que respeita, às e aos participantes na corrente investigação, interessa começar por referir que se trata de jovens que frequentam o ensino profissional, estando entre o 1º e 3º ano dos cursos (correspondendo aos 10º, 11º e 12º anos da educação regular), nas áreas de formação de Contabilidade e Fiscalidade; de Secretariado e Trabalho Administrativo e de Segurança e Higiene no Trabalho.

[27] Projeto CoPPEECC, financiado pela Comissão Europeia, sob mediação do Centro de Informação Europeia *Jacques Delors* (CIEJD); de cuja equipa fiz parte integrante, entre março e setembro de 2014, tendo dinamizado 20 ações educativas com jovens, nas escolas, entre o 10º e o 12º anos. O projeto incluiu jovens, quer do ensino regular, quer do ensino profissional, tendo resultado na coprodução de relatórios científicos e comunicações relativas aos seus processos e resultados. O projeto foi acolhido pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da FPCEUP (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto).

Com este ponto de partida e implicação pessoal, refleti, li e questionei o foco a dar ao corrente projeto, tendo optado por buscar compreender *se* e *como* jovens oriundos de etnias não-dominantes e de origens nacionais diversas, vivenciam e se identificam com a Cidadania Europeia (CE), no que aos seus sentimentos de pertença diz respeito. Pretende-se assim *escutar as* e *os jovens*, reconhecendo significados a esta escuta para incluírem o reconhecimento dos seus saberes como cidadãs e cidadãos e o seu contributo para repensar as práticas educativas, no que respeita à cidadania nacional e europeia.

Com este enquadramento, a investigação centra-se no modo como a *cidadania* das e dos jovens é construída e se deixa construir nesta Escola em Portugal. Quero com isto dizer que os meios (temas de estudo, recursos e modos relacionais) colocados à disposição das e dos jovens, nesta escola, também influenciam o modo como a sua cidadania é construída e têm implicações na própria construção.

Estas preocupações conduzem à necessidade de reflexões atentas, de uma investigação de carácter educativo e social e no que concerne às políticas adjacentes do "atual quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação, em vigor até 2020[28]", nomeadamente, "promoção da equidade, da coesão social e da cidadania ativa" (Eurydice, 2012:3; 2017), através da educação escolar. Interpreta-se assim, que tanto decisores políticos, como profissionais do setor enfrentam um grande desafio na formulação de estratégias eficazes, para a implementação efetiva da educação para a cidadania (Eurydice, 2012, 2017) para conseguir que as e os jovens se sintam envolvidas/os e em prática consciente de uma *cidadania ativa* (Pintasilgo, 2012) estando ainda conscientes dos seus direitos e dos seus deveres. A *cidadania ativa* não se esgota no exercício de voto, mas relaciona-se com uma ética global, ou seja, abrangente a diferentes valores da educação, das sociedades e culturas e da preocupação com os seres humanos como um todo.

Será importante notar que as recomendações e orientações europeias para a educação se centram na busca do cumprimento orçamental pelos estados e políticas nacionais, reinvestindo de acordo com os impactos da ação e do discurso das organizações internacionais. Compreende-se deste modo, as atuais circunstâncias

[28] Conclusões do Conselho, de 12 de maio de 2009, sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação ("EF 2020"), JOC 119, 28.5.2009.

políticas e sociais em que se reinveste na educação (Macedo *et al.,* 2015). Santos Silva (2014) reforça que a presença da UE é percetível, através de políticas de coesão, nas situações de disponibilidade orçamental para as estruturas, equipamentos e formação profissional.

Não menos importante é procurar compreender a perceção das e dos jovens acerca da evolução do foco na cidadania, se é que ele existe, no desenvolvimento da própria Escola e das atividades que esta abraça. Ausculta-se se estes processos têm inerente (ou não) a finalidade de permitir a evolução, o crescimento e a consciencialização de jovens, no que ao sentimento de Cidadania Europeia (CE) diz respeito. Procura produzir-se um conhecimento 'novo' que permita compreender *se* e *como* se desenvolve a Educação *em* Cidadania nacional e europeia.

Tendo em consideração estas preocupações e intencionalidades, no que respeita, à perceção das e dos jovens sobre os sentimentos de pertença e de identificação sobre a cidadania nacional e europeia e acerca da evolução do seu foco apresenta-se em seguida um conjunto de objetivos mais operacionais que se articulam com as questões centrais da pesquisa referidas acima:

- Auscultar e analisar a possível existência de assimetrias nas perceções das e dos jovens, face à cidadania nacional e CE e à sua promoção na escola, tendo em conta as suas origens sociais e económicas, as suas maiores ou menores dificuldades, pretendendo identificá-las e compreendê-las, dentro da escola;
- Compreender *se* e *como* jovens de diferentes etnias e origens vivenciam, experienciam e se identificam com a pertença e inclusão na cidadania nacional e CE;
- Compreender se se verifica a atribuição de maior ou menor importância às *vozes* jovens, como meio para evolução das práticas de cidadania nacional e europeia na escola;
- Inserir o debate da construção da cidadania europeia pelas e pelos jovens no contexto de produção política nacional e Europeia;
- Compreender as necessidades apontadas pelas e pelos jovens para a construção da cidadania nacional e europeia, atendendo às suas especificidades, (meio social, cultural e etnia);

- Contribuir para que as e os jovens se sintam envolvidas/os, em práticas de cidadania nacional e de cidadania europeia, nos seus contextos escolar, social e cultural, num sentido mais amplo, contribuindo para a sua reflexão crítica;
- Auscultar os olhares e perspetivas das e dos formadoras/es, diretor e técnicas no sentido de contextualizar as perspetivas de cidadania e de cidadania europeia, na cultura escolar.

Portanto, pretende-se analisar as diferentes e complementares visões de quem faz parte da escola, com centralidade nas e nos jovens, pois a escuta de outras vozes no interior da instituição dirige-se a uma compreensão mais ampla do contexto, nas perspetivas de diferentes atores mas também auscultando formadores/as, diretor e técnicas, no sentido de complementar, questionar e problematizar a escuta considerando a "polifonia das vozes" (Araújo, 2007). Na linha de pensamento de Iris Young a interpretação das falas procurará salvaguardar a lógica de interpretação dos próprios sujeitos face às suas experiências e às dos *outros.* Esta postura metodológica assenta no pressuposto que o respeito moral entre as pessoas implica reciprocidade entre elas, no sentido de que cada uma toma conhecimento e tem em conta a outra. Deste modo, a assunção da reciprocidade assimétrica facilita uma melhor interpretação da noção (...) de pensamento alargado do que uma interpretação que assume a possibilidade e o interesse de tomar o ponto de partida da outra pessoa (Young, 1997).

Na linha de Macedo (2011), tem-se também em conta o conceito de *reciprocidade assimétrica* como pertinente para esta investigação. Esta noção permite a busca de uma maior horizontalidade nas posições dos sujeitos, alargando as perspetivas no sentido de perceber que as e os jovens podem ter as suas próprias interpretações sobre cidadania e CE, mesmo que estas se distingam das e dos seus pares e da investigadora, e das perspetivas da escola, enquadrada num determinado contexto social. Torna-se útil pensar o conceito de *reciprocidade assimétrica* na perspetiva da comunicação, pois através do diálogo as pessoas compreendem-se umas às outras, o que vai para além das diferenças que possivelmente existem, sem reverterem as perspetivas ou sem se identificarem umas com as outras (Young, 1997).

Assim, a relação de comunicação e os dados conseguidos através dela são mais enriquecedores e reflexivos, pois também se encontram atentos às dimensões de

subjetividade. Esta é entendida como dimensão inerente às suas implicações com a investigação, permitindo compreender que as pessoas possuem a sua própria história e estão imersas num conjunto de práticas sociais (Fairclough, 2006; Young, 2002).

Enquanto investigadora reflito que o processo de construção de categorias de análise deve ir para além dos temas propostos na agenda de pesquisa, deixando que os temas possam emergir da comunicação entre a investigadora e as pessoas jovens, dada a potencial incompletude das categorias propostas (Fairclough, 2006; Macedo, 2009; Uhlmann, 2004), pelo facto de no centro da investigação estarem *as pessoas*. Assim, o respeito pela *voz* e a relatividade de interpretações constituem fatores de valorização e de enriquecimento na produção de conhecimento.

2. Desenho Qualitativo da Investigação: diferentes níveis de pesquisa e reflexão

Para explicitar o desenho da investigação optou-se por construir um esquema (Esquema 1 – em baixo) que contextualiza a proposta e esquema metodológico apresentada por Macedo (2011) e que, como a autora acentua, permite compreender quais os recursos de investigação e em que momentos serão adotados determinados procedimentos para atingir os diferentes níveis da pesquisa com a recolha de dados. Considerando que a investigação assenta num processo de etapas que são usadas para recolher e analisar as questões da investigação, recorremos aquilo que Creswell (2012) apelida de três etapas essenciais em que consiste a pesquisa, nomeadamente: Colocar a(s) questão(ões); Recolher os dados que respondem à(s) questão(ões); Apresentar a resposta à(s) questão(ões), este deve constituir quase como um processo familiar, que vai de encontro às necessidades da investigação, e que apesar de poderem existir outros passos, estes são os fulcrais, aos quais o processo de investigação deve dar resposta. O trabalho a estes níveis permite amplificar o estudo do caso, potenciando uma interpretação mais contextualizada e abrangente, que lhe atribui maior significado.

No **nível 1a Europeu** procedeu-se à análise interpretativa de documentos oficiais *on-line*, nomeadamente, das orientações Europeias e legislação nacional em busca das formas como cidadania europeia (CE), educação e etnia são representadas nas políticas educativas pensadas *para* e *sobre* a CE. Este trabalho foi acompanhado de forma transversal pela pesquisa teórica e metodológica em artigos sobre o tema da CE,

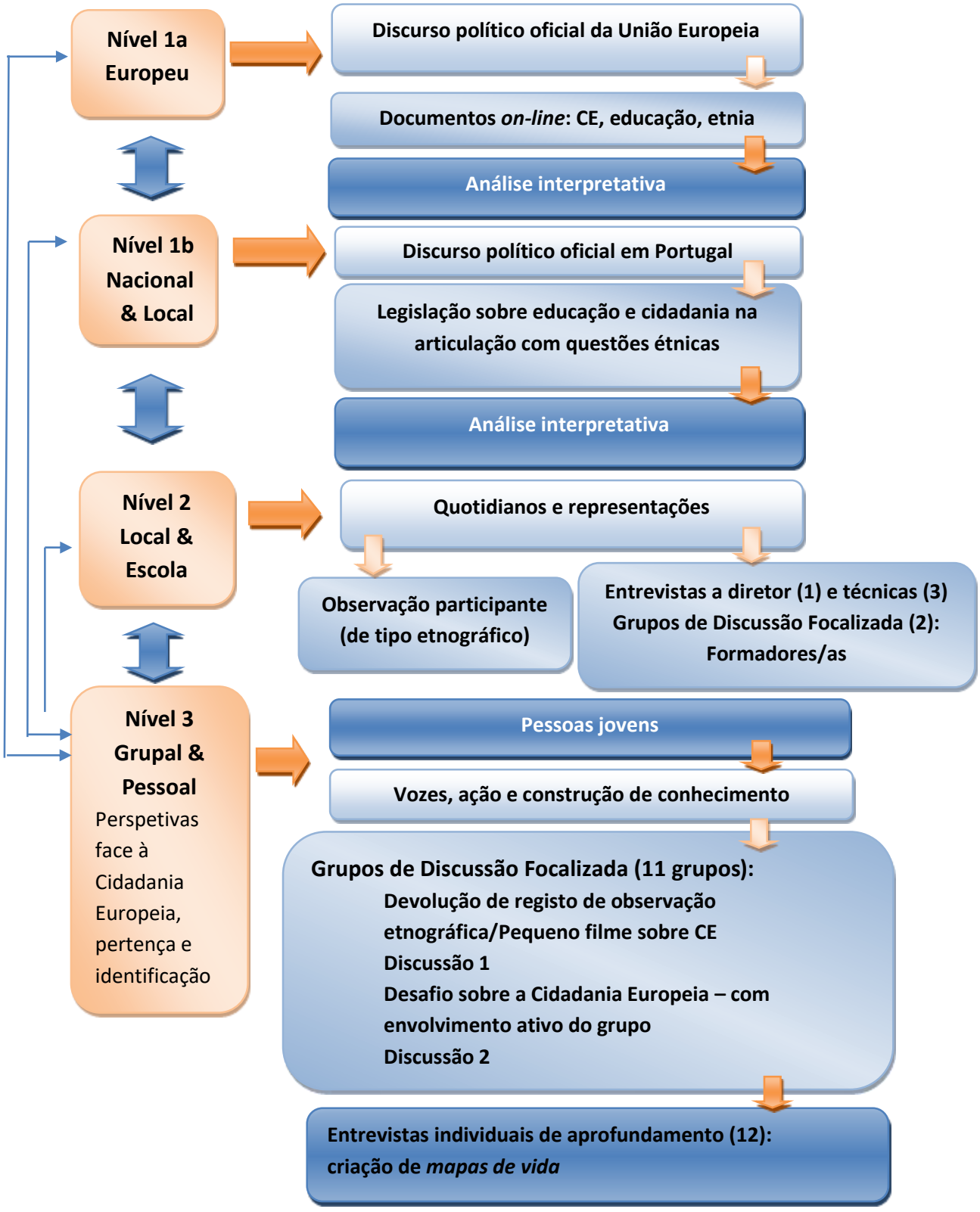
cidadania e etnias que deram corpo a uma revisão da literatura. Procurou-se uma maior aproximação e conhecimento do tema e conceitos que lhe estão associados, tendo em atenção a potencial necessidade de reformulação teórica e metodológica quando confrontada pelo terreno. Para o **nível 1b Nacional & Local** a análise interpretativa direcionou-se a documentos de política educativa nacional, nomeadamente, legislação que contemple a relação entre os parâmetros educação, cidadania e etnia.

No nível seguinte **(nível 2)** apresenta-se o **Local e a Escola**, onde teve lugar o estudo. Neste nível captou-se o contexto, no que respeita ao(s) discurso(s) e prática(s) da escola, que informam sobre os quotidianos das e dos jovens e suas representações. Com a observação participante, de tipo etnográfico, durante cerca de 5 meses, percecionaram-se as práticas jovens na *Escola Quotidianos de Profissionalização* (EQP), bem como o contexto e os discursos que nele se cruzaram, em espaços de trabalho e de lazer entre jovens. Para que tal fosse viável, e a par da observação participante, entrevistei *informantes privilegiados* (Ferreira, 2004), no sentido de me poderem dar conhecimentos significativos sobre as vivências no quotidiano da escola. Assim, num primeiro momento, o diretor da escola, e numa fase de recolha final as técnicas, tendo realizado sessões de discussão focalizada em grupo com formadores/as, com a finalidade de criar uma relação de interação e de procura de proximidade entre a investigadora e o terreno de investigação, as e os jovens e os contextos onde se desenrolam as suas vidas. Para além destes objetivos, esta abordagem permitiu também conhecer o contexto, as práticas de cidadania e as perspetivas jovens, sob o olhar das técnicas e formadores/as, em função das suas experiências com estas e estes jovens.

Quanto à entrevista semi-dirigida ao diretor (1) que teve lugar em novembro de 2015, e as entrevistas às técnicas da EQP, em abril de 2018, tendo sido ouvidas a psicóloga e educadora social – numa entrevista conjunta; a diretora pedagógica e a diretora dos cursos de formação profissional, com o propósito de compreender as metodologias e objetivos a atingir pela escola, para que as e os jovens se possam sentir incluídos/as e com percursos de sucesso. Nestas entrevistas pude também alcançar quais as perspetivas acerca das perceções das pessoas jovens sobre os principais temas que foram debatidos nesta investigação. Inicialmente estavam também previstas oito entrevistas semi-dirigidas às e aos formadores, contudo, com o decorrer do projeto de investigação compreendeu-se que poderia constituir uma mais-valia a partilha de

opiniões desde grupo num debate comum. Este levou ao desenvolvimento de temas como a participação em cidadania, cidadania europeia, as influências interculturais das e dos jovens, a integração de etnias não-dominantes, numa discussão em pequeno grupo e não em entrevista individual. Assim, desenvolveu-se a possibilidade de construir uma maior versatilidade de perspetivas e opiniões, desenvolvendo-se sessões de Discussão Focalizada em Grupo (DFG) com as e os formadores. Formaram-se dois grupos distintos, com três elementos cada, com os quais se desenvolveu uma sessão de DFG, em janeiro de 2018.

Já no nível mais específico **(nível 3)** – que é o mais importante e aprofundado da pesquisa – apresenta-se a dimensão **grupal e pessoal.** Na busca de *como* escutar e de *como* interpretar, as pessoas jovens, as suas vivências, ações, sentimentos de pertença e construção de conhecimento emergiu como opção metodológica, de índole qualitativa, no sentido de produzir com elas conhecimentos e saberes. Tendo em consideração a dimensão subjetiva que está inerente à perceção, à escuta e à sensibilidade das pessoas jovens.



Esquema 1: Níveis de pesquisa, instrumentos e recursos de recolha de dados

Adota-se uma lógica interpretativa pelas possibilidades de construção de relações significativas entre dados, no sentido de se valorizarem as perspetivas e opiniões das pessoas envolvidas na investigação, uma vez que a investigação qualitativa se caracteriza por dar maior enfâse às pessoas e aos seus contributos e menos a uma revisão de literatura sobre o tema em debate (Creswell, 2012). Contudo, esta é uma revisão essencial para justificar a necessidade e enquadrar a exploração da problemática em foco, contudo a construção das respostas parte, em primeiro lugar, dos sujeitos envolvidos na investigação.

Adquire interesse continuar a explicitação reflexiva sobre o desenho de investigação que incide no método qualitativo (Amado & Freire, 2013). Esta explicitação assenta na reflexão e teorização dos métodos adotados, no que concerne ao conjunto de estratégias e procedimentos utilizados para endereçar as questões definidas no plano de trabalho, delineado a diferentes níveis, como o esquema acima mostra. Assenta também na descrição e reflexão sobre os instrumentos, técnicas, processos e recursos utilizados ao longo da recolha. Esta investigação começa por analisar e questionar orientações de documentos políticos oficiais, através de leituras interpretativas, e apostando em compreender os documentos no seu enquadramento nacional e europeu. Cingindo-me a uma lógica temporal da realização do plano de trabalhos, estas leituras surgiram numa fase inicial, sendo atualizadas ao longo da pesquisa. Posto isto, deu-se lugar aos restantes níveis de recolha de dados, que predominaram, enfatizando-se as sessões de discussão focalizada em grupo (DFG) e as entrevistas, enquanto métodos complementares, uma vez que, valorizam a escuta das *vozes* jovens e do que estas *expressam* sobre a cidadania europeia (CE), cidadania nacional e etnias não-dominantes, no interior da escola e da(s) sua(s) realidades. Estas vozes podem ser contrastadas, com as perspetivas das técnicas, formadores e formadoras e diretor, que serão tratadas no subponto da contextualização da instituição.

Adota-se assim uma lógica interpretativa, pelas possibilidades de construção de relações significativas entre dados, que pode levar à compreensão de explicações entre os sentidos produzidos pelos/as participantes e o que é analisado (Thomas, 2003). Neste sentido, é enriquecedor cruzar diferentes visões sobre a temática que está a ser investigada, para que se possam estabelecer relações entre os sentidos atribuídos e a

análise que se desenvolveu, fazendo cruzamento entre as diferentes subjetividades em presença.

Considerando as dimensões de subjetividade e de heterogeneidade do grupo, que decorrem do facto de serem jovens de diferentes origens, género e idade, com percursos educativos de insucesso e/ou não identificação com a escola, com diferenças sociais e culturais no que aos sentimentos de pertença e de identificação com a cidadania nacional e a cidadania europeia diz respeito. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com as vozes destas e destes jovens, numa perspetiva de valorização das mesmas e onde as próprias diferenças se tornam enriquecedoras para a investigação.

As sessões de DFG (Discussão Focalizada em Grupo) foram desenvolvidas com as e os jovens, sendo que no decorrer das sessões foi proposto um desafio sobre CE (cidadania europeia). Este desafio que consistia em dar alguns materiais, para que em grupo as pessoas jovens consultassem, partindo daí a troca de perspetivas e assentou também na participação ativa das e dos jovens e teve potencial para contribuir para o desenvolvimento de saberes úteis ao exercício da cidadania, articulando-se com o objetivo de criar um debate sobre a construção da cidadania europeia (CE) na produção política nacional e europeia. Este desafio proporcionou a criação de momentos de partilha, expressão e comunicação, procurando ao mesmo tempo "promover a aquisição de competências pessoais e sociais inerentes ao exercício da Cidadania Europeia"; através de "momentos formativos que permitam adquirir ou aprofundar conhecimentos e construir novos sentidos de Cidadania Europeia" (Macedo & Ferreira, 2014:57). Estabelece-se, assim, a finalidade de contribuir para a evolução das práticas de cidadania nacional e europeia, na escola, através da importância e reconhecimento atribuídos às vozes jovens.

Acredita-se que os desafios sobre CE realizados *in loco*, nas escolas, com jovens podem constituir momentos de exercício de cidadania, ao incorporarem atividades de construção colaborativa de conhecimento em sala de aula, assentes na participação e na tomada de decisão, na interação através do diálogo *com* e *entre* jovens (ibidem). A realização deste desafio permitiu compreender a sensibilidade para e a interpretação da participação em CE; conhecimentos, sentimentos de pertença e envolvência com o tema.

Para além disso, a realização de entrevistas individuais de aprofundamento deu origem a *mapas de vida* de alguns/mas jovens das turmas que tinham participado nas sessões de DFG. As e os jovens convidados para as entrevistas eram possuidores de diversidade étnica e de *origens diferenciadoras*. Ou seja, eram jovens de diferentes Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e também nascidos em Portugal, e em algumas situações verificam-se também percursos de insucesso escolar. Estas *origens diferenciadoras* constituíram-se como enriquecedoras para a recolha de dados porque permitiram compreender diferentes visões e vozes das e dos jovens, que com diversas experiências sociais, culturais e étnicas entendem os seus sentimentos de pertença e de identificação com a cidadania nacional e a cidadania europeia, atendendo às suas especificidades. Estas e estes jovens também mostraram vontade e disponibilidade para participar na investigação.

A construção de *mapas de vida* será também desenvolvida mais adiante, mas importa revelar que a organização dos dados das entrevistas em forma de *mapas de vida* surgiu pelo maior significado que as entrevistas adquiriram ao longo da investigação, isto é, as entrevistas individuais de aprofundamento conquistaram protagonismo pelas perceções, experiências e contrastes que as e os jovens trouxeram ao debate através das suas *vozes*, sendo que os *mapas de vida* permitiram uma (re)interpretação por parte da investigadora, em termos da identificação de singularidades e continuidades.

A descrição e reflexão sobre os processos permite dar relevo às opções tomadas ao longo do percurso desta investigação, justificando os desafios que o terreno proporcionou e a adaptação da investigadora e da investigação às e aos sujeitos envolvidos que, de forma despretensiosa e generosamente contribuíram com as suas vivências, experiências e conceções, ao longo do tempo para este trabalho. Interessa, pois, salientar que todas as opções adotadas e adaptadas ao meio ocorreram no sentido de operacionalizar e tornar a investigação o mais rigorosa possível, atual e atenta às necessidades, no sentido de tentar contribuir com reflexões inovadoras e adequadas para um investimento nas práticas de cidadania e de cidadania europeia (CE). Importou também à investigação instigar pessoas jovens, de diferentes origens e etnias, a explorar e *sentir* a pertença como pessoas ativas e integradas numa comunidade, como a União Europeia.

Ao longo desta investigação, os métodos principais utilizados para a recolha de dados foram as Discussões Focalizadas em Grupo (DFG) e as entrevistas de aprofundamento. Assim, no próximo ponto apresentam-se os diferentes métodos. Opto por uma ordem cronológica para facilitar uma melhor compreensão do processo de investigação.

2.1. Observação Participante: Articulação entre teoria, instrumentos e processos reflexivos durante a concretização no terreno

De acordo com o desenho qualitativo da investigação, interessa compreender como é que a observação participante se foi desenvolvendo, ao longo do tempo. Assim e para a contextualizar no **nível 2 (Local & Escola)** considerou-se este o método mais indicado para a entrada no terreno, para que através da observação dos quotidianos e das representações existentes sobre estes, se pudesse percecionar as práticas e interações das e dos jovens na *Escola Quotidianos de Profissionalização,* como potenciais manifestações de cidadania, bem como o contexto e os discursos que ali se cruzam e que dão sentido às suas vivências escolares.

A opção pela observação participante como método complementar nesta investigação, que tem como métodos principais as entrevistas individuais de aprofundamento e a discussão focalizada em grupo, advém de se tratar de um meio para a entrada no terreno, que permite a aproximação a culturas específicas, maioritariamente com retratos de experiências particulares, situadas num determinado contexto e tempo (Silva, 2010b).

Pelos limites temporais deste trabalho, não tenho a pretensão de assumir a realização de uma etnografia que implicaria, como referem Paul Willis (2000), Paul Willis e Mats Trondman (2008) e David Silverman (1997) uma permanência na instituição por um período de tempo alargado, que permitisse também explorar o terreno de forma aprofundada e com uma linha de continuidade. Silverman (1997) afirma que a etnografia exige demora no terreno de pesquisa, não permitindo a obtenção de ideias no imediato, residindo precisamente no carácter da espera. Por seu lado, a observação participante como parte da pesquisa etnográfica, revela-se de forte importância para esta investigação, centrada na escuta das vozes e na compreensão dos contextos no

interior dos quais estas vozes são produzidas. Um aspeto crucial a ter em conta é que a etnografia é na perspetiva dos autores acima referidos uma possibilidade de construção de mudança social e estrutural, através da observação como experiência e como cultura, não se superiorizando, contudo, a outros métodos para a recolha de dados (ibidem). A observação de tipo etnográfico permite-nos aproximar das vidas de outras pessoas, com o sentido de as descrever, de transmitir com rigor e sensibilidade, o que se vê, escuta, sente e compreende.

A observação participante (nível 2 Local & Escola) iniciou-se em março de 2016 e prolongou-se até fevereiro de 2017, com uma interrupção prolongada entre julho e dezembro de 2016, conforme se pode verificar no esquema 2 (em baixo).



Esquema 2: Distribuição da observação participante

Esta interrupção ficou a dever-se a questões relacionadas com a calendarização e a disponibilidade da escola para agendar novas observações, ao mesmo tempo que iniciei a recolha, desenvolvendo sessões de Discussão Focalizada em Grupo (DFG), com uma turma que se encontrava a terminar o curso no final do ano letivo de 2016, e, portanto, foi premente desenvolver as atividades de DFG antes que saíssem da escola. Pode assim afirmar-se que a observação participante decorreu num período de 5 meses distintos, num total de 18 dias e que fui introduzindo novas turmas para observação, no decorrer desses meses. Isto quer dizer que mais do que uma abordagem de

aprofundamento, tal como supõe a observação etnográfica, esta observação constituiu uma abordagem mais exploratória.

A primeira observação decorreu no mesmo dia, em turmas distintas. Permitiu-me refletir sobre a *relação de estranheza* (Silva, 2004; 2011) entre mim e as pessoas jovens, a que já aludi acima, uma vez que, tal como explicado anteriormente, esta relação se baseia numa confiança construtiva entre a investigadora e as pessoas que participam na investigação, partindo de um maior distanciamento (estranheza) para uma maior proximidade (familiaridade):

> *Enquanto estava […] na secretaria a aguardar, alguns/mas jovens reparavam na minha presença, trazendo alguma estranheza a par com alguma indiferença, o que seria expectável para um primeiro contacto, com uma pessoa desconhecida. Após isso, a coordenadora pedagógica levou-me à primeira turma, onde estavam 8 jovens, no módulo de integração, com o Professor a lecionar o módulo. Esta turma é da área de Secretariado e Trabalho Administrativo e está no segundo ano, neste momento estão a dar o módulo número 4, intitulado Construção da Democracia* (Nota de Terreno 3 (NT), 05.04.2016).

Com o passar do tempo denota-se que a relação se vai estreitando, através da minha presença na instituição e que as e os jovens começam a estabelecer alguma proximidade e a trocar alguns comentários comigo, numa partilha que aproxima os nossos quotidianos. O exemplo que se segue é da mesma turma, onde a observação participante de uma aula, permitiu inserir um conjunto de inferências nesta nota de terreno.

> *Já me conhecem e são jovens muito amorosos e simpáticos, através da interação que desenvolvem comigo, esforçando-se para estarem atentos e compreenderem os objetivos da minha presença. Assim, vão interagindo comigo, num ou outro comentário sobre a matéria e o que vão conversando, incluindo-me à medida que participam na aula. Em particular, nesta aula, e com este professor, reparo, e já tinha reparado noutras turmas, que não há tanto espaço para conversas informais durante a aula, nem fazem geralmente pausas para abordar assuntos*

diferentes daqueles que surgem na aula. Contudo, apesar de um aparente rigor durante as aulas, a relação entre professor e jovens caracteriza-se pela empatia, pois verifica-se interação entre professor e jovens e também se verifica proximidade nos diálogos que estabelecem (NT9, 02.06.2016).

Outras interpretações serão abordadas ao longo da contextualização da instituição o que nos permite compreender a importância desta primeira abordagem na recolha de dados.

De acordo com os exemplos anteriores, compreende-se que a própria observadora é ao mesmo tempo observadora e observada, por si e pelos/as outros/as, uma questão que já referimos associando-a à 'estranheza' na investigação. Nesta investigação, a observação participante é utilizada como meio para estabelecer os primeiros contactos com o terreno e vista como um modo não só de recolher os primeiros dados, mas principalmente de fazer a entrada na instituição e no grupo, permitindo-me posicionar-me num meio em que *sou estranha.* Ao mesmo tempo, pretendi incluir-me, junto das pessoas jovens, com a finalidade de negociar a minha entrada no grupo e de, sendo aceite, conseguir captar dados mais profundos. Ou seja, o objetivo foi aparecer, situar-me e incluir-me, numa realidade que não é a minha, mas na qual pretendo posicionar-me, enquanto investigadora, que ambicionou recolher dados, produzir conhecimento e contribuir, através desta investigação, para práticas de cidadania nacional e de cidadania europeia e que estas possam tornar-se adequadas à inclusão de diferentes etnias e a uma consciência mais atenta dos princípios de CE.

É interessante referir que, na obra *Etnographic Imagination,* Paul Willis (2000) aproxima a *etnografia do conceito de arte,* na qualidade de construção do sentido, reconhecendo que as pessoas se constroem a elas próprias, descobrindo o sentido do mundo e o seu lugar nele. Esta construção constante é de acordo com Willis uma espécie de luta pela sobrevivência, onde as próprias pessoas lidam com as suas condições sociais. Perante isto compreende-se que o método etnográfico gere a "expectativa de nos confrontarmos com o inesperado" (Silva, 2011:70) e coloque constantemente o/a investigador/a entre a "familiaridade e a estranheza" (Silva, 2004), no sentido em que o/a investigador/a busca compreender e integrar-se nos lugares dos sujeitos investigados.

Nesta investigação, e ao nível *Local & Escola*, tal como foi descrito anteriormente, é usada a observação participante, uma vez que é o método que se considera mais adequado para uma aproximação ao terreno com as especificidades, que caracterizam uma investigação *sobre* e *com* pessoas. Sendo que estes e estas jovens que frequentam a *Escola Quotidianos de Profissionalização* se caracterizam pelas diferentes origens e etnias, onde se verifica a oscilação entre as etnias que dominam e onde constam percursos educativos, por vezes, derivados de insucesso, ou seja, onde a relação com a escola foi sempre controversa.

Nesse sentido, e tendo em consideração que são jovens com as suas dinâmicas de integração, com os seus meios sociais desenvolvidos e em que a relação de estranheza com a investigadora e com a investigação esteve - numa fase inicial – presente, importa salientar que assumi a necessidade de começar por "despir[-me] do meu ego" (Vasconcelos, 1996:26), permitindo que a experiência me transformasse e me permitisse criar uma relação de empatia e de maior proximidade com as pessoas jovens que me fascinaram como sujeitos participantes nesta investigação. Pretendeu-se criar laços com estas e estes jovens, permanecendo no terreno e não passando por ele. Foi por isso que se pretendeu investigar também através de atividades formativas de tipo cooperativo, na exploração e compreensão da cidadania e da cidadania europeia. Assim, iniciar o caminho da investigação pela observação participante, não foi só necessário, mas também o mais adequado para uma investigação que se situou na pesquisa e interpretação qualitativa, uma vez que, a observação participante permitiu desenvolver um processo transformador que ocorre quando a investigadora olha para si mesma, refletindo e questionando-se (ibidem), algo que se pretendeu presente ao longo de todo o processo de recolha de dados. Isto é, um processo de recolha que permite a interpretação a par e passo, e que entre cada processo de reflexão permite a adequação do processo de recolha, tendo sempre como prioridade as pessoas jovens.

Em jeito de conclusão e situando a observação participante como uma necessidade e um passo importante para a recolha de dados, gostaria de situar a etnografia "numa paisagem de fundo com um diálogo" (Vasconcelos, 1996:28) entre pelo menos duas pessoas. Isto é, a etnografia é um método de recolha que permite a aproximação entre investigador/a e as pessoas que participam na investigação, idealizando-se criar uma *paisagem* equilibrada e dialogante entre as e os participantes

e intervenientes. Tal como Vasconcelos nos permite refletir, a etnografia tem um suporte que possibilita a *intertextualidade,* entre a recolha e as reflexões, que surgem por meio dessa participação na vida da/o outra/o, ou seja, permite ao/à investigador compreender e (re)interpretar através de notas de terreno o que as e os participantes transmitem, nas suas relações, participações ou intervenções, criando uma apropriação do que observa.

2.2. Discussão Focalizada em Grupo (DFG): Articulação entre teoria, instrumentos e processos reflexivos durante a concretização no terreno

A Discussão Focalizada em Grupo aparece em dois níveis de pesquisa no desenho metodológico desta investigação: no nível 2 (Local & Escolar) e no nível 3 (Grupal & Pessoal), pois foi usado para recolher dados junto das e dos formadoras/es e como técnica principal (Amado & Ferreira, 2013b) junto das pessoas jovens, posterior à observação participante.

Contextualizando a Discussão Focalizada em Grupo (DFG), compreende-se, através de Amado e Ferreira (2013b) e como referem autores como Fontana e Frey, 2003; Krueger e Casey, 2000; Morgan, 1998; 2004 que são diferentes os termos apresentados. Em inglês o termo original é *Focus Group Discussion*, e em português do Brasil é traduzido para *Grupo Focal*.

A DFG é então uma técnica que nos permite envolver um grupo num debate/discussão, com um tema previamente pensado, sendo nesta interação que se pretende a obtenção de informações (Amado & Ferreira, 2013b). A relação entre o quotidiano das pessoas e as suas vivências, envolvidas na discussão para a obtenção de ideias e opiniões sobre o tema em questão, representa o meio de expressão desta técnica, no cruzamento entre o debate e as experiências dos quotidianos das pessoas, que influenciam sempre a discussão, pois expressam as suas vozes, como experiências e perceções de mundo, representações e expectativas.

Esta técnica que consiste numa abordagem qualitativa, assumindo-se que as e os participantes têm um conhecimento prévio sobre os tópicos a discutir, e que é também do seu interesse discuti-lo, os autores defendem, deste modo, a capacidade para produzir conhecimento sobre o(s) tema(s) e partilhá-lo com o grupo que está

envolvido na discussão (ibidem). O grupo de participantes envolvidos tem um conjunto de características comuns que lhes permite ter vivenciado ou continuar a vivenciar uma situação, aquela que é colocada em perspetiva e questionamento com a DFG. Esta dinâmica baseia-se assim numa "interação que se gera no interior do grupo [e que é…] o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica – o que distingue esta metodologia de outras estratégias de investigação, inclusive da simples entrevista de grupo" (Amado, 2013:226). Valorizam-se assim as interações entre a investigadora e as e os jovens e das pessoas jovens entre si, tendo como objetivo a possibilidade de desenvolverem um debate crítico e de opinião.

Também Macedo (2011), suporta-se num conjunto de autores para referir que a DFG assenta em princípios como a escuta, a produção do discurso, a relação entre as e os participantes e facilitadores, e ainda a interpretação que ocorre em consequência dos discursos e situações que ocorrem ao longo do debate.

No decorrer das sessões de DFG foram necessários ajustes, no que respeita ao plano previsto para a operacionalização das sessões, bem como aos estímulos usados ao longo das sessões de DFG. Estas decorreram entre maio de 2016 e julho de 2017. Encontravam-se previstas 12 sessões de DFG (2 por cada grupo, constituindo-se 6 grupos). Contudo, na última sessão de DFG, só foi possível realizar uma sessão com a turma, uma vez que as e os jovens já estavam na última semana de aulas, do ano letivo. Além disso, a sessão realizou-se só com quatro jovens, em vez dos 8 a 12 previstos, e, portanto, foi viável alargar a sessão, de modo a cobrir todos os tópicos previstos numa única sessão.

Justificando as opções metodológicas adotadas interessa referir que o número de jovens participantes nas sessões de DFG oscilou entre os 4 e os 13, pois as sessões só puderam ser desenvolvidas em turma, com as e os jovens que estavam presentes, no dia acordado com a instituição, e numa aula específica, relacionando-se com a organização da própria escola. Neste sentido, descrevem-se alguns procedimentos, o primeiro grupo de Discussão Focalizada foi desenvolvido com o objetivo de compreender se o decorrer de duas sessões, com um intervalo de uma semana, mas consideradas em continuidade, e todo o seu planeamento, estavam ajustadas às necessidades do contexto e do grupo, aos objetivos e questões de partida definidas para a investigação. No sentido de ajustar e de dar respostas mais adequadas às necessidades

do contexto pensou-se, a partir do segundo grupo de discussão focalizada, introduzir um pequeno vídeo, com cerca de 5 minutos, como estímulo inicial, no sentido de promover a discussão de perspetivas. Esse vídeo apresentava algumas das valências e competências da União Europeia (UE), nomeadamente, os direitos e deveres dos/as cidadãos/ãs, enquanto membros e com usufruto de uma cidadania europeia. Com esta atividade, enquanto investigadora consegui alcançar os objetivos a que me propus com a visualização do vídeo, e, portanto, este foi utilizado ao longo das restantes nove sessões.

Num trabalho fundador, produzido já há 20 anos, Kitzinger & Barbour (1999) colocaram o foco na perspetiva de que o grupo se envolve numa atividade coletiva, através da visualização de um vídeo ou uma mensagem, constituindo este o ponto de partida para uma discussão alargada com os elementos do grupo. Neste sentido, a DFG torna-se mais abrangente, comparativamente às entrevistas em grupo, uma vez que, se utilizam interações grupais para escutar as vozes, obtendo dados a partir daí as diferentes perspetivas. Ao desenvolver sessões de DFG o/a investigador/a encoraja as e os participantes a conversarem e partilharem opiniões uns/mas com os/as outros/as. Estas dinâmicas criam-se através de perguntas, troca de experiências e de pontos de vista (ibidem).

Adiro a esta argumentação, pois, apesar das dificuldades inerentes ao desenvolvimento das sessões de discussão focalizada em grupo, nomeadamente, pela necessidade de envolver as e os jovens numa conversa fluida e de troca de opiniões, onde há sempre jovens que participam de modo mais significativo, comparativamente a outros/as. Considera-se que foram desenvolvidas sessões de discussão focalizada em grupo e não entrevistas grupais, apoiando-nos naquilo que se defende como sendo o meio ideal para explorar experiências, opiniões, desejos e preocupações das pessoas. A técnica é particularmente útil para permitir que as e os participantes possam fazer a gestão das suas próprias dúvidas, ideias e (pre)conceitos e persigam o debate, de acordo com aquilo que são as suas prioridades, num discurso que lhes é próprio e familiar. A discussão focalizada em grupo também permite ao/à investigador/a analisar as

diferentes perspetivas das pessoas à medida que se posicionam dentro de um grupo (Kitzinger & Barbour[29], 1999; Amado & Ferreira, 2013b).

Assim, importa salientar que a primeira sessão de Discussão Focalizada em Grupo realizou-se a 12 de maio de 2016, com uma turma da área de Secretariado e Trabalho Administrativo, que se encontrava no último ano do curso. Esta sessão serviu de estudo exploratório, para compreender se a metodologia e as técnicas associadas estavam ajustadas à realidade das e dos jovens. Assim, na primeira sessão apresentei os tópicos para o desenvolvimento da discussão e no decorrer da mesma propus a realização de atividades de participação em grupo, tendo como objetivo que resultassem no debate de conceitos como: cidadania; cidadania europeia; em que consiste a cidadania europeia, direitos e deveres, vantagens e desvantagens. As e os jovens aderiram às propostas e conseguiram trazer um debate construtivo e dinâmico, com perspetivas críticas sobre a prática de cidadania dentro do espaço escolar. Enquanto investigadora e, simultaneamente, moderadora do debate, tentei estabelecer pontes com a prática da cidadania europeia e a sua relevância para as realidades das e dos jovens.

Passada uma semana deu-se a sessão seguinte, com o intuito de compreender a sustentação das perspetivas das pessoas jovens, dando continuidade ao debate e intensificando-o sobre as temáticas abordadas, para que se pudesse entender a consistência das opiniões das pessoas jovens, com ideias já mais refletidas ao longo de uma semana. Como se desafiou as pessoas jovens a desenvolverem uma atividade no fim do debate em que pudessem expressar em grupo, o que se destacava como o mais significativo na prática e promoção da cidadania e da cidadania europeia, a segunda sessão de discussão focalizada em grupo iniciava com a apresentação/divulgação das ideias principais dessa reflexão, partindo daí para um novo debate que se pretendia mais aprofundado.

As novas sessões de DFG, foram desenvolvidas a partir do ano letivo seguinte. Com um grupo de jovens de outra turma da área de Secretariado e Trabalho Administrativo, tendo as duas sessões decorrido em janeiro de 2017. O terceiro grupo em que foram realizadas as sessões de Discussão Focalizada era da área de Segurança e

[29] Tradução livre feita pela autora.

Higiene no Trabalho, no mês de fevereiro de 2017. Com esta turma as sessões foram muito debatidas e emotivas, pois os jovens entusiasmaram-se com a discussão sobre cidadania, cidadania europeia e etnias não-dominantes. Um dos balanços que consigo fazer foi o facto das turmas em que foram desenvolvidas as DFG participarem ativamente, trazendo as suas opiniões, experiências e vivências, fossem estas relativas ao contexto escolar ou fora deste. Entre junho e julho de 2017 foram desenvolvidas as restantes cinco sessões de Discussão Focalizada em Grupo, divididas por três turmas distintas. Realizaram-se assim 11 sessões de DFG, com turmas entre o 1º e o 3º ano dos cursos profissionais das três áreas. No total participaram nas diferentes sessões 99 jovens, sendo que alguns/mas destes/as são comuns às duas sessões.

Neste sentido, tentei criar espaço para as e os jovens *expressarem a sua voz*, tendo-lhes sido proporcionada a oportunidade de partilhar/trocar opiniões e perspetivas. Permitiu à investigadora experienciar como se relacionavam entre si, como se posicionavam em contexto de grupo, perante ideias que podiam ou não coincidir e o que mais evidenciavam nas suas opiniões, como relevante para si. Assim, consequentemente, permitiu compreender quais as e os jovens que poderiam vir a ser entrevistadas/os a posteriori, com uma visão de aprofundamento das opiniões e inquietações. Privilegiaram-se as *vozes* jovens no sentido de que a voz torna presente os sentidos do que se vivencia ou vivenciou e reflete o significado das experiências (Jackson & Mazzei, 2013).

É importante referir que sendo as vozes jovens o foco deste trabalho de investigação, no âmbito da recolha com base na Discussão Focalizada em Grupo (DFG) foi também dado espaço de partilha aos/às formadores/as, através do mesmo método, onde se puderam posicionar sobre a sua representação das experiências e perspetivas das e dos jovens, no horizonte do que são as suas vivências e do que a escola desenvolve para as práticas de cidadania e cidadania europeia. Posicionando-me no princípio defendido por Jackson & Mazzei (2013), em que se procuram *vozes* que, mesmo que possam ser parciais e incompletas, permitam produzir multiplicidade de sentido e subjetividades.

Na mesma linha pode afirmar-se que as pessoas envolvidas nos grupos de discussão focalizada possuem o conhecimento e a experiência de frequentarem *aquela* escola, na qual se realiza o estudo de caso, tendo diversas experiências, conhecimentos

e vivências que lhes permitiram refletir e exteriorizar as suas opiniões e perspetivas, com base nas suas vivências, sobre os tópicos trazidos para a discussão. Por seu lado, o papel da investigadora consistiu em sugerir o assunto, estabelecer a moderação do diálogo, promover a discussão (Amado & Ferreira, 2013a), estimular e orientar a participação, ajudar e permitir a clarificação de ideias e ter atenção à comunicação não-verbal. Isto implicou que a investigadora estivesse atenta aos comportamentos e atitudes que, direta ou indiretamente, se foram desenvolvendo ao longo das sessões.

Se por um lado, a investigadora se posicionou numa participação ativa, por outro lado, buscou a invisibilidade da sua 'posição', esforçando-se para que o diálogo se desenvolvesse sem que tivesse uma forte intervenção, e a sua intervenção fosse de procura e busca de opiniões e reflexões. Reflexões estas que dão origem aquilo que apelido como *ato de tecer a rede,* pois é partindo do diálogo e das reflexões que "a experiência dos mesmos pode *formar-nos e transformar-nos* (Rocha & Santaella, 2015). Defendo assim, que a Discussão Focalizada em Grupo (DFG) representou, em si mesma, um meio para *tecer a rede*, fruto das experiências vivenciadas com as pessoas jovens, e com a capacidade de dialogar com as mesmas, quer na busca de encontrar caminhos para as questões que pautam a investigação, quer na procura de melhorias para o(s) lugar(es) onde as e os jovens se encontram.

Ao longo das sessões de Discussão Focalizada em Grupo presenciaram-se situações distintas, ou seja, turmas em que a intervenção da investigadora assentava na promoção do diálogo e no encaminhamento dos tópicos e outras onde foi necessária uma maior intervenção, na busca de opiniões e/ou manifestações por partes das pessoas jovens, que não participaram espontaneamente. A investigadora procurou não se encontrar no centro da comunicação, mas atuou como participante com objetivos definidos e uma agenda para cumprir. Isto é, a investigadora levou consigo um conjunto de propostas que pretendia ver atingidas no final de cada sessão, esforçando-se assim para melhor "compreender o comportamento e experiências (…) [e] o processo pelo qual as pessoas constroem significados" (Bogdan & Biklen, 1994:70, ver também Amado & Ferreira, 2013b).

Interessa acentuar que a DFG (Discussão Focalizada em Grupo) procura a produção do discurso em grupo, não se focando tanto na perspetiva individual. Pretende que as e os participantes interajam, tirando o maior proveito dessa interação,

e inclusive estimulando a existência da mesma. Deste modo, parte-se do princípio que as pessoas que participam nas sessões de Discussão Focalizada em Grupo (DFG) têm conhecimento sobre o tema em debate, têm interesse em participar no mesmo, e têm também capacidade para produzir conhecimento. Assim, pode compreender-se que este(s) debate(s) não são conversas informais ou descontextualizadas, mas orientam-se para determinados temas e assuntos, havendo tópicos particulares a serem explorados. Neste sentido, com esta técnica prevê-se que as e os participantes consigam formular opiniões, interpelar-se mutuamente, respeitando igualmente as regras essenciais para o desenvolvimento do diálogo.

Como clarifiquei, ao longo deste ponto, as sessões de DFG tiveram como objetivo captar opiniões sobre os assuntos propostos pela investigadora, bem como promover e tirar partido das interações entre as e os intervenientes. Entende-se que é através deste meio de recolha de dados que se permite a construção de conhecimento social, através da interação com pares. Ao longo das sessões tive também como objetivo compreender e experienciar a vivacidade e a complexidade da conversa. Parece pertinente referir que Macedo (2009; 2011) considera a DFG como um método, pois considera que este constitui um meio de investigação contextual e também uma modalidade de caráter horizontal e dialógico. Isto é, permite dar ênfase à sua complexidade e explorar o sentido da horizontalidade no estabelecimento de diálogo entre participantes. Concordo com esta visão, pois leva a uma maior horizontalidade no uso da DFG, sendo de salientar que, nesta investigação, nos posicionamos perante a DFG enquanto técnica, pois e em concordância com Amado e Ferreira (2013b) e Gatti (2005), apresenta também uma perspetiva "instrumental", consistindo

> em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um/a moderador/a que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase do tema em 'foco'. É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas (Amado & Ferreira, 2013b: 225-226).

Posicionamo-nos assim na perspetiva de que a técnica da DFG (Discussão Focalizada em Grupo) prevê-se adequada em investigações de caráter exploratório, bem

como no estudo de atitudes, experiências e vivências, que assentam em temas específicos (Amado & Ferreira, 2013b). Assim sendo, requer que o/a investigador/a se posicione com flexibilidade e consiga desenvolver uma discussão plástica. Quero com isto afirmar a importância de uma menor estruturação nas discussões, com o objetivo de se permitir que o debate proveniente da DFG permita seguir o caminho que as e os participantes pretendem, não deixando de ter em consideração os objetivos a atingir. Neste sentido, releva-se um processo de condução na investigação que "reflete uma espécie de diálogo entre [a investigadora] e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados […] de uma forma neutra" (Bogdan & Biklen, 1994:51). Posto isto, interessa ao/à investigador/a conseguir, posteriormente, efetuar uma análise de dados que seja interpretativa e inclusiva.

Esta técnica assenta, portanto, numa produção discursiva do grupo que está sujeito à participação na DFG, evitando buscar conteúdos e/ou produções individuais, procurando sim produzir conhecimento *de* e *em* grupo, considerando ainda que as e os participantes envolvidos/as na DFG têm estabelecida entre si uma relação, relação esta que é anterior à investigação. Consegue assim perceber-se, conforme refere Macedo (2011) que a DFG considera a tomada de consciência das e dos participantes que envolve, permitindo desta forma, retirar poder ao/à investigador/a, atribuindo-o às e aos participantes. A construção de um sentido coletivo na recolha de dados, através da DFG, permite que as e os participantes expressem as suas próprias vozes, pensamentos e emoções, evoquem o que entendem como pertinente para o tema e o que nas suas perspetivas tem menos relevância (ibidem).

2.3. Das Entrevistas Individuais de Aprofundamento aos Mapas de Vida: Articulação entre teoria, instrumentos e processos reflexivos durante a concretização no terreno

De um modo geral, o termo entrevista – que surgiu no século XVII - foi desde sempre uma forma de conversar para obter conhecimento (Kvale, 2007). No caso específico desta investigação esta técnica concretiza-se através de entrevistas individuais de aprofundamento, que constituiu uma opção metodológica utilizada numa fase final de recolha, com o objetivo de intensificar e aprofundar os níveis de pesquisa e de recolha de dados. A experiência em si e os significados construídos pelas pessoas

jovens é o que enriquece as entrevistas qualitativas de aprofundamento, que me permitiram um acesso ao contexto, às lógicas de pensamento e aos comportamentos (Seidman, 2006).

Tendo iniciado a recolha de dados com a observação participante, num espaço temporal de alguns meses, posteriormente, foram desenvolvidos debates, através das sessões de DFG com as e os jovens, a frequentar os cursos profissionais da Escola Quotidianos de Profissionalização. Neste mesmo caminho foram também pensadas as entrevistas individuais de aprofundamento com o objetivo de procurar levar mais longe a compreensão e debate da problemática através das opiniões e posicionamentos das pessoas jovens. Assim, as 12 entrevistas individuais de aprofundamento com pessoas jovens, realizaram-se após as sessões de DFG. Permitiu assim que se analisasse os temas mais significativos para serem abordados na elaboração do guião das entrevistas (Apêndice 4), tais como, as práticas de cidadania, significados de cidadania e cidadania europeia, questões relacionadas com as etnias dominantes e não-dominantes e os sentimentos de pertença e inclusão, relações interpessoais, entre outros aspetos.

Houve diferentes fatores a ter em consideração para entrevistar as pessoas jovens, nomeadamente: jovens que se tinham mostrado participativos nas sessões de DFG; jovens de diferentes origens e etnias; jovens das diferentes turmas, que tinham composto as sessões de DFG; e um equilíbrio entre géneros (5 do sexo masculino e 7 do sexo feminino). Tinha a intenção inicial de abarcar as três áreas dos cursos profissionais nesta escola, contudo, como podemos compreender pela tabela – que se encontra abaixo - as turmas que do último ano dos cursos já não se encontravam na escola, aquando da realização das entrevistas individuais de aprofundamento. Neste sentido, a proposta para as entrevistas individuais de aprofundamento assentou em solicitar a 4 jovens de cada turma, das áreas de Fiscalidade e Contabilidade e de Secretariado e Trabalho Administrativo para participarem nesta fase da recolha.

Esta técnica para recolha, à semelhança da DFG (Discussão Focalizada em Grupo) supõe concetualizar o guião com os tópicos a explorar, o contacto com as pessoas jovens (Seidman, 2006), o desenvolvimento das entrevistas, respetivas transcrições e análise de conteúdo. A entrevista individual de aprofundamento constitui, deste modo, um instrumento adequado para aceder à subjetividade, voz e experiências das pessoas (Kvale & Brinkman, 2009), o que justificou o seu uso nesta última fase de recolha.

Esta investigação assenta no pressuposto de que a entrevista qualitativa pode ser usada para recolher informações que não podem ser obtidas usando outras técnicas. Isto significa que as outras técnicas permitiram alcançar um determinado aprofundamento nos dados, mas não a profundidade de compreensão que a entrevista qualitativa fornece (Tierney & Dilley, 2001).

A entrevista qualitativa individual de aprofundamento adquire importância pelo modo como permite a interação e a conversação, pois é através das conversas que conhecemos outras pessoas, aprendemos sobre as suas experiências, sentimentos e esperanças do mundo em que vivem. Gubrium & Holstein (2001) demarcam a entrevista como um meio comum para a construção de uma experiência individualizada, sendo esse um dos focos desta recolha de dados.

Tal como se pode compreender pela descrição reflexiva que se encontra acima, nas entrevistas individuais de aprofundamento, a investigadora pode questionar e escutar o que as pessoas jovens dizem sobre o seu mundo, os seus sonhos, medos e esperanças, as suas opiniões, e apreende sobre as suas vivências, sejam estas na escola, na família e/ou na vida social (Kvale, 2007). Defendendo esta perspetiva, decidiu-se utilizar como uma das técnicas, a entrevista individual de aprofundamento, tendo em consideração que se defende a entrevista como sendo um meio em que o conhecimento é construído na interação entre o/a entrevistador/a e o/a entrevistado/a, trocando perspetivas sobre determinado tema (ibidem). A "alternância entre quem conhece e o que é conhecido, entre as pessoas construtoras de conhecimento e o conhecimento construído" (Kvale & Brinkman, 2009:3) constitui o foco das entrevistas de aprofundamento, e parte-se assim das experiências e das *vozes* de quem é escutado nas suas partilhas.

Tal como defende Macedo (2011) a entrevista individual de aprofundamento distingue-se das entrevistas não estruturadas, pois permite a troca genuína de opiniões e para além disso a pessoa que entrevista dedica-se a uma escuta cuidada e atenta. Deste modo, a entrevista individual de aprofundamento corresponde aos objetivos a atingir para recolha de dados ao longo da investigação, uma vez que, permite uma procura cuidada e atenta de perspetivas, com uma maior especificidade, que é construída ao longo da recolha. As entrevistas individuais de aprofundamento

permitiram também respeitar eticamente, de forma sigilosa e anonimamente as opiniões das pessoas jovens, sem estarem expostas à turma.

A diversidade étnica que caracteriza as e os jovens deste estudo de caso, leva-me não só a pretender compreender as singularidades e continuidades de perspetivas, no que respeita à pertença à cidadania e cidadania europeia, mas também como se posicionam face à(s) sua(s) etnia(s) e ao modo como compreendem o seu futuro, oportunidades para estudar ou trabalhar e *inclusive* aprofundar aspetos e opiniões sobre a própria relação entre pares e nas dinâmicas da escola, como expressões de cidadania, aspetos estes que ficaram menos desenvolvidos ao longo das sessões de DFG.

A partir das entrevistas individuais de aprofundamento construí, aquilo que apelidei de *mapa(s) de vida,* que consistiram nas histórias significativas contadas pela investigadora, numa (re)interpretação das *vozes* jovens captadas nas entrevistas, no sentido de dar visibilidade à riqueza dos seus contributos. Os *mapas de vida* tornaram-se de tal forma significativos na investigação, que sustentam um dos capítulos empíricos.

Enquanto investigadora não tive a ambição da construção de narrativas de vida, entendidas como meio para compreender as relações do sujeito com os contextos sociais, culturais em conjugação com a própria individualidade, de uma forma aprofundada (Amado & Ferreira, 2013a), explorei, no entanto, alguns aspetos deste modo de captação e sistematização de dados. Ao nível metodológico a investigação não foi orientada para esse percurso, nem adotei o aprofundamento biográfico sobre a vida de cada jovem, não explorei cada situação de vida individualmente, apesar de ter todo o interesse em compreender as opiniões individualizadas sobre os temas que foram abordados. Um aspeto que me pareceu importante compreender foi o da importância das questões temporais na construção de narrativas de vida, o que numa fase final de recolha não era comportável para o processo de investigação e seriam consideradas desproporcionais, em prol da restante recolha de dados, e que no caso, nunca foi o objetivo da investigação.

De acordo com Ball, Maguire e Macrae (2000) as narrativas de vida baseiam-se numa (auto)reflexão como processo de (auto)construção e reconstrução, ao longo da vida. A narrativa biográfica tem uma subjetividade inerente, tendo sido a base de inspiração para a criação dos *mapas de vida*, a partir das entrevistas individuais de

aprofundamento, uma vez que, na narrativa biográfica os dados são recolhidos com a realização de entrevistas (Santos & Garms, 2014). Permitiu-me basear na reflexão sobre as experiências retratadas, estudando-as como tal (Connelly & Clandinin, 2006). Contudo, com as devidas adaptações, uma vez que, nunca constituiu objetivo desta investigação usar a narrativa biográfica como meio de recolha, as entrevistas de aprofundamento foram usadas no sentido de compreender particularidades e olhares sobre as práticas de cidadania e cidadania europeia (CE) e etnias não-dominantes na escola. Deste modo, e partindo de cada transcrição das entrevistas individuais de aprofundamento, reescrevi as histórias contadas pelas e pelos jovens, com alguns excertos diretos dos seus discursos e onde se explicitam e exploram as suas perspetivas, visões e vivências, de forma a recontar o conteúdo expresso, oriundo destas entrevistas, em que assenta esta construção dos *mapas de vida*.

Ao construir os *mapas de vida,* trazendo por vezes, as *vozes* jovens em discurso direto e envolvendo-as no corpo do mapa, para lhes dar o sentido e a oportunidade de leitura e *escuta* que parece relevante e oportuna para o desenvolvimento da investigação, permitindo numa primeira fase retirar temas emergentes da análise, proximidades e divergências entre as e os jovens, que serão o motor de inferências, sugestões, propostas e vislumbres enriquecedores, no estabelecimento de pontes entre a cidadania europeia, as etnias não-dominantes e o sentimento de pertença das e dos jovens. Os *mapas de vida* espelham assim os percursos das e dos jovens, tensões e projeções na cidadania e cidadania europeia.

Neste sentido, os *mapas de vida* vieram direcionar o olhar, primeiramente para a recolha obtida através das entrevistas individuais de aprofundamento, cruzando com o olhar oriundo da recolha das sessões de Discussão Focalizada em Grupo, naquilo que se pode apelidar de alternância de fluxos comunicacionais entre as sessões de DFG e as entrevistas individuais de aprofundamento. Considera-se esta alternância de fluxos comunicacionais como proveniente do facto de se terem entrevistado pessoas jovens que participaram também nas sessões de DFG, permitindo entender as suas ideias e perspetivas, em dois contextos de recolha metodológica distintos e onde a comunicação é diferente, pelo facto de as pessoas jovens estarem ou não em grupo.

No quadro 1 pode verificar-se a participação das e dos jovens por sessão de DFG e por entrevista, por área e ano de formação.

	Grupos de Discussão Focalizada		Entrevistas de Aprofundamento
	1ª Sessão	2ª Sessão	
3º ano Secretariado e Trabalho Administrativo	12 de maio de 2016 **Feminino: 6 | Masculino: 4** **Total: 10**	19 de maio de 2016 **Feminino: 7 | Masculino: 2** **Total: 9**	--------
2º ano Secretariado e Trabalho Administrativo	11 de janeiro de 2017 **Feminino: 5 | Masculino: 3** **Total: 8**	16 de janeiro de 2017 **Feminino: 7 | Masculino: 4** **Total: 11**	**4**
3º ano Segurança e Higiene no Trabalho	17 de fevereiro de 2017 **Masculino: 10** **Total: 10**	24 de fevereiro de 2017 **Masculino: 9** **Total: 9**	--------
3º ano Contabilidade e Fiscalidade	06 de junho de 2016 **Feminino: 4 | Masculino: 3** **Total: 7**	13 de junho de 2016 **Feminino: 4 | Masculino: 5** **Total: 9**	---------
1º ano Contabilidade e Fiscalidade	07 de junho de 2017 **Feminino: 9 | Masculino: 4** **Total: 13**	14 de junho de 2017 **Feminino: 7 | Masculino: 2** **Total: 9**	**4**
2º ano Contabilidade e Fiscalidade	03.07.2017* **Feminino: 3 | Masculino: 1** **Total: 4**		**4**

Quadro 1 – Distribuição das e dos jovens por sessão de Discussão Focalizada em Grupo (DFG) e para as entrevistas individuais de aprofundamento.
***Foi desenvolvida uma única sessão.**

No ponto seguinte procede-se a uma reflexão sobre o processo de análise de dados, onde se descreve o modo como os dados provenientes da observação participante, da DFG, e das entrevistas individuais de aprofundamento às pessoas jovens e às e aos técnicas/os foram analisados, agrupados e refletidos a nível qualitativo.

3. Análise Qualitativa de Dados

De acordo com o que se afirmou anteriormente parece relevante refletir que a investigação qualitativa aposta em compreender as pessoas, pelo meio do fenómeno social e educativo que lhe está (in)diretamente associado, trazendo à luz a voz de sujeitos que não podem ser escutados de outro modo (Creswell, 2012). Nesta linha de pensamento a análise de dados surge como um meio para compreender os significados atribuídos pelas pessoas jovens às questões e tema em investigação. Com relevância ainda para a atual investigação, Bogdan & Biklen (1994) refletiram também, há já 25 anos, sobre a qualidade do trabalho de recolha de dados, para efeitos de análise

qualitativa, pois a recolha e análise de dados passam pelo estabelecimento das relações estabelecidas entre investigadora e sujeitos investigados, nas diferentes metodologias utilizadas.

Assim, importa compreender que a recolha de dados incorporou todas as fases que foram desenvolvidas no terreno, nomeadamente: a observação participante de tipo etnográfica, as sessões de Discussão Focalizada em Grupo com jovens de diferentes turmas, em anos letivos distintos, duas sessões que decorreram em momentos distintos, com intervalo de cerca de uma semana; as sessões de Discussão Focalizada em Grupo com os e as formadores/as da escola, entrevistas semi-dirigidas com diretor e técnicas (psicóloga, coordenadora pedagógica e diretora dos cursos); as entrevistas individuais de aprofundamento com 12 jovens que anteriormente tinham participado nas sessões de DFG.

Nesta linha de pensamento, parece adquirir sentido compreender o aprofundamento da recolha de dados, e posterior análise. Com a análise qualitativa emergiram as ideias e conteúdos recolhidos, inicialmente através da observação participante – enquanto meio para a integração no terreno, o que auxiliou a contextualização da instituição.

A análise de conteúdo desenvolveu-se ao longo da construção dos capítulos empíricos, partindo das ideias emergentes das sessões de Discussão Focalizada em Grupo (DFG), das entrevistas individuais de aprofundamento, técnicas estas direcionadas para as e os jovens. Para a observação participante, entrevistas com o diretor e com as técnicas e sessões de DFG com formadores/as da *Escola Quotidianos de Profissionalização*, a análise de conteúdo foi também construída e refletida com base em categorias emergentes. Teve-se, em consideração a vertente das políticas educativas e das orientações nacionais e europeias relativas à educação *em* cidadania europeia e na cidadania nacional, considerando também a realidade da escola, nas suas perspetivas e leituras. Estes dados, serviram sobretudo para contextualizar a *Escola Quotidianos de Profissionalização* e para que se possa refletir sob o olhar institucional, daquilo que indicam os sentimentos de pertença e de identificação com a cidadania das pessoas jovens. Deseja-se uma análise de conteúdo refletida, consciente e crítica, no seu todo, proporcionando interligações entre conceitos, significados e *vozes* para a construção de novos conhecimentos e posicionamentos.

A análise de conteúdo é constituída, por diferentes fases, como "1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (Bardin, 2011:121). Compreende-se assim, que com a análise de conteúdo se promove mais do que a descrição, produzindo-se inferências e interpretações e, eventualmente, "a explicação dos fenómenos tanto patentes como latentes na comunicação" (Esteves, 2006:108).

Argumento, portanto, que este processo de análise de conteúdo se baseou numa primeira fase na organização e transcrição de todos os materiais recolhidos, para que posteriormente se pudesse iniciar a análise, com as primeiras leituras de modo a extrair os temas que surgem do texto e perceber se estes vão ou não de encontro às questões de partida e guiões que foram construídos e aplicados. Após as primeiras leituras e interpretações, os dados começaram a ser compreendidos de modo mais aprofundando, pois coloquei comentários, interpretações, ilações, inferências e/ou questões (Bardin, 2011), no sentido de analisar exaustivamente as vozes que foram sendo escutadas ao longo do processo de recolha. Isto permitiu confrontar perspetivas dos sujeitos investigados com as opiniões da investigadora (Bogdan & Biklen, 1994). Este cruzamento constitui-se como parte do processo de investigação e deve ser desconstruído, ao longo do processo de análise. Como consequência do processo de análise foram construídas tabelas que representam materiais fundamentais para a análise qualitativa de conteúdo.

Particularizando um pouco mais, nesta investigação, a análise de conteúdo dirigiu-se à aglomeração em categorias gerais de análise, centrada nas que emergem dos conhecimentos, perspetivas e *olhares* jovens, numa perspetiva de coconstrução e aprofundamento. Importa clarificar que inicialmente tinha um conjunto de tópicos previstos para análise qualitativa, tendo criado as categorias após a recolha. Assim, fez-se a combinação dos tópicos da agenda de investigação, como as questões europeias, a identificação com a UE, os sentimentos de pertença e de participação em assuntos relativos à cidadania europeia (CE), cidadania e etnias não-dominantes.

Aquando a análise de conteúdo das entrevistas individuais de aprofundamento, surgiu a construção de um quadro com temas emergentes que levaram à criação de categorias (Creswell, 2012), tendo-se compreendido que esta análise permitiu a criação de *mapas de vida*. Em consequência destes *mapas de vida* construiu-se o Quadro 2 – Da

relação entre temas e pessoas: *Os mapas de vida como interpretação e reconstrução das experiências jovens*, que representou mais um passo no processo de categorização, ou seja, este quadro permitiu a identificação de temas emergentes, e partindo destes temas emergentes e da sua incidência por cada jovem (que representa uma entrevista individual de aprofundamento), que nos orientou ao passo seguinte, facilitando a construção de categorias e subcategorias, o que permite evidenciar as singularidades e as continuidades nos discursos, como suporte para a análise.

Temas Emergentes	Abel	Clara	Marcos	Margarida	Lucas	Morgana	Natércia	Gastão	Rafaela	Sebastião	Magnólia	Vera
Dificuldade de entrada no país de acolhimento: Questões linguísticas e económicas	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	
A língua como manutenção e reforço da cultura (resistência à nova realidade)							●				●	●
Partilha de aprendizagens, culturas e experiências: motor para integração e relações interpessoais	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●
Cidadania autoinvestida e a busca de oportunidades: vida, estudo e igualdade	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Cidadania Solidária / Questão do cuidar (proveniente da e na família)		●		●		●		●		●		●
Procura de melhores oportunidades de vida e estudo Obstáculos e oportunidades de cidadania no contexto escolar	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●
Estudar como motor para a transição				●			●				●	
Relação com o país de origem	●				●						●	
Entre participação e não participação: regresso ao país de origem e a negação do direito de voto *(Cidadania representativa)*		●		●	●	●	●	●	●	●	●	●
Cidadania nacional e europeia: duas escalas da mesma relação	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●	●
Cidadania Europeia: Uniformização e aproximação entre culturas?		●	●	●		●	●			●	●	
Cidadania Europeia: Gozo ou negação de direitos na Europa? Direitos e Deveres?	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

A busca da igualdade – pelas mulheres, pela (ainda) discriminação do seu papel: Perspetivas *com* cidadania crítica								●	●			
Construções discursivas acerca de etnia: na tensão entre raça(s), culturas e religiões	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
Etnias dominantes e não dominantes: visões e oscilações					●	●			●	●	●	●
Etnias dominantes e não dominantes: tensões e estratégias de vinculação identitária		●		●	●		●	●	●			●
Aspetos logísticos com a perspetiva de melhoria na escola	●	●						●	●	●		

Quadro 2 – Da relação entre temas e pessoas: Os mapas de vida como interpretação e reconstrução das experiências jovens

Considera-se assim, e como meio para fechar este ponto, que a análise qualitativa de dados não é "um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão (…) [mas antes] uma construção que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil" (Bogdan & Biklen, 1994:50), em que no início é tudo muito amplo e consoante se avança no processo, vai-se especificando e particularizando. Nesta perspetiva, havendo questões de partida e objetivos a atingir com a investigação (Bardin, 2011), espera-se que as perspetivas, ideias e conteúdos recolhidos, nas vozes dos sujeitos investigados, sejam o motor para a construção do conteúdo empírico. Considerando que se as suas vozes são fundamentais para a investigação, enquanto pilar desta.

Questões Éticas

Em todas as técnicas e métodos de recolha de dados as questões éticas devem ser pensadas e a recolha deve ser planeada em função de cuidados para com as e os participantes. Nomeadamente, nesta investigação teve-se em conta que a participação tem sempre que ter um consentimento informado para utilização das informações e opiniões recolhidas, assinado pelas e pelos participantes, sendo maiores de idade, ou por encarregados/as de educação, quando a investigação se desenvolve com participantes menores de idade. Neste caso, as e os jovens desta investigação eram já maiores de idade, tendo sido possível assinarem os seus consentimentos. Apesar de em diferentes áreas científicas se ter a crença do poder na atividade investigativa para o desenvolvimento individual e social, conferindo ao/à investigador/a uma missão única (Lima, 2006), importa, contudo, lembrar a importância da confidencialidade, do anonimato, confiança e respeito pelas e pelos sujeitos que estão a participar na investigação. Estas são preocupações presentes na discussão académica no mundo ocidental (Hammersley, 1998; Thorne, 1998).

O anonimato e a confidencialidade (sigilo), bem como o respeito e reconhecimento são características fundamentais. Importa ainda salvaguardar que os cuidados com a dimensão ética devem estar em consonância com a vulnerabilidade do grupo, ou seja, quanto maior é a vulnerabilidade, maiores devem ser os cuidados éticos a colocar em prática. Estas questões "assumem particular pertinência na investigação

[…] reconhecendo a subjetividade da pesquisadora e a sua interferência nos dados, [desenvolvendo] um esforço acrescentado no apuramento entre subjetividades, como garante de cientificidade (Macedo, 2011:166). Dimensões éticas como anonimato, confidencialidade, respeito pela intenção comunicativa do discurso e respeito moral são parâmetros essenciais ao desenvolvimento de toda a investigação, abarcando a recolha e a análise de dados. Enquanto investigadora identifico-me com cada um destes conceitos, considerando-os fundamentais durante o processo. Há que ter em conta a perspetiva das e dos sujeitos envolvidos no processo, tanto a investigadora, com o seu próprio olhar, como os sujeitos, com as suas vivências, sensibilidades e opiniões diferenciadas, assentando a pesquisa no cruzamento das suas subjetividades. Enquanto investigadora considero que o respeito pelas vozes e perspetivas que foram escutadas ao longo da investigação são aspetos cruciais para se manter o respeito.

4. Contextualização da Instituição

Este subponto fica situado na fase final do capítulo metodológico, uma vez que a contextualização se sustenta na análise de documentos pertencentes à escola, em entrevistas semi-dirigidas ao anterior diretor e a atual diretora e ainda com as técnicas, nas primeiras notas de terreno, desenvolvidas no quadro da observação participante e também nas sessões de DFG desenvolvidas com as e os professoras/es. Neste sentido, adquire sentido para a investigadora que a contextualização da instituição se encontre como fecho do capítulo metodológico, estabelecendo uma relação com os capítulos empíricos que se seguem.

A instituição onde se desenvolve o estudo é, como já referi, uma Escola Profissional, que se situa na cidade do Porto, tendo-se constituído no final de 1988. Esta é uma escola de base cooperativa, o que a distingue de outras escolas profissionais. De acordo com a leitura e interpretação de documentos da constituição da escola, compreende-se, com base nos seus estatutos, que esta pretende responder às necessidades de formação técnico-profissional, promovendo a educação cooperativa e técnico-profissional de dirigentes, técnicos e cooperativistas e instituições em geral (Art.º. 3º:2, de 2012).

Deste modo, os pilares da escola assentam numa educação técnico-profissional dedicada a cooperativistas e às pessoas jovens, que possam usufruir dos acordos estabelecidos entre a escola e os parceiros (Art.º. 4º). O artigo 5º constituí como objetivo uma "educação permanente e polivalente", tendo como órgãos académicos o Diretor, a Direção Pedagógica e o Conselho Científico, órgãos cujas funções se encontram clarificadas no artigo 32º e que nos permitem compreender como é que a escola foi constituída ao longo das décadas.

Tendo ainda em consideração outros documentos cedidos pela escola, para que, enquanto investigadora pudesse consultar e inteirar-me dos princípios da instituição, gostaria de realçar que, na base do princípio cooperativo da Educação, Formação e Informação e na base da qualidade de informação e qualidade cooperativa para todos os sujeitos envolvidos no processo, esta escola identifica-se com a utilização de metodologias cooperativas, no desenvolvimento de currículos educacionais a fim de facilitar a sua implementação e de criar práticas e hábitos cooperativos, contribuindo com ideias, valores e métodos também eles cooperativos. Assim, importa dizer que a escolha desta escola foi com base nos princípios institucionais e de fundamento cooperativo. Esta escolha ficou também a dever-se à diversidade étnica e de origens das e dos jovens que acolhe, através dos protocolos institucionais, com Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) promovendo-se a identidade cooperativa, através da educação e formação.

Numa fase inicial, a primeira nota de terreno elaborada (09.10.2015), no quadro da observação participante, surgiu de uma entrevista realizada ao Diretor, para um outro projeto de investigação[30] – que se encontrava à data a ser desenvolvido pelo Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP com a *Escola Quotidianos de Profissionalização*. É, portanto, dessa forma que é facilitada a entrada no terreno, enquanto investigadora, sendo a partir dessa altura, que inicio contactos para que meses mais tarde se agende uma nova reunião, com o objetivo de

[30] REsl.eu – Reducing Early School Leaving in Europe (FP7-SSH-2012-1/320223). Agradeço à coordenadora Helena Costa Araújo, pela possibilidade de assistir e fazer o registo desta entrevista que facilitou um conhecimento à partida e a entrada na instituição, reduzindo a dimensão de estranheza e possibilitando uma maior familiaridade. Agradeço também a possibilidade de ter dado um pequeno contributo para o projeto.

conhecer as técnicas que desenvolvem funções na EQP. […] Quando nos encontrávamos os cinco [investigadora, Diretor, psicóloga, coordenadora pedagógica e coordenadora geral] na reunião, o Diretor apresentou-me e estabeleceu a relação entre o meu projeto de doutoramento e a perspetiva da construção das cooperativas simuladas, estabelecendo uma ponte. Fiquei também com conhecimento de quem são as pessoas responsáveis por cada curso (NT2, 01.03.2016).

De acordo com as perspetivas e princípios da escola, o diretor e técnicas posicionam-se na prática de metodologias cooperativas, no sentido de fazer convergir interesses, objetivos e finalidades a atingir para o desenvolvimento educacional e social das e dos jovens, no quadro de uma formação para a vida ativa.

Assim, a entrevista semi-dirigida ao Diretor, no final de 2015, permitiu explorar a contextualização da *Escola Quotidianos de Profissionalização*, os objetivos, projetos, orientações políticas e finalidades a que se propõe, bem como a evolução ao longo da sua existência. Esta entrevista deu-se com os objetivos de criar uma aproximação à Escola e ao tipo de educação que leciona, de a contextualizar e conhecer; de questionar a existência de assimetrias nas perceções face à cidadania europeia (CE) e à sua promoção, desocultando a prevalência de injustiça social e exclusão, caso esta existisse. Neste sentido valorizam-se estas palavras do Diretor, na medida em que permitem inserir o projeto da escola num contexto europeu:

«Criamos a [EQP] para a formação de pessoas. A questão da reorientação sempre foi importante por estarmos inseridos nos programas comunitários, e durante um determinado momento as políticas comunitárias vão-se ajustando aquilo que a própria União Europeia vai considerando prioritário, (…) e nós temos que ter a capacidade para nos enquadrarmos nesses mesmos objetivos, nessas políticas mais amplas (…) aqui tratava-se de facto, de formar pessoas para um mundo de trabalho nas empresas, nos mercados, e nós atuamos no sentido de fazer essa formação, focada para as nossas áreas e decidimos criar a Escola, (…) outras escolas participaram nesse processo, criaram outro tipo de escolas, a nossa foi pioneira na área, há 26 anos e foi a única entidade que estava focada e que

assumia essa estratégia, essa visão, das entidades sem fins lucrativos e das entidades que connosco participaram, portanto, depois começamos a ajustar o programa e a desenhar os cursos» (Entrevista ao Diretor, 26.11.2015).

Compreende-se assim que o Diretor evidencia o modo como a Escola se instituiu e como desde a sua constituição as políticas, na época, da Comunidade Económica Europeia (CEE) foram centrais para definir estratégias e objetivos a atingir. Os cursos que ainda atualmente são desenvolvidos na *Escola Quotidianos de Profissionalização* marcaram a escola desde a sua constituição, nomeadamente, nas áreas de Contabilidade e Fiscalidade, de Secretariado e Trabalho Administrativo e de Segurança e Higiene no Trabalho[31]. Com o objetivo de nos aproximarmos da realidade escolar e do tipo de educação que leciona, a entrevista permitiu entender a caracterização da escola; o desenho do processo de desenvolvimento da escola profissional; perspetivas sobre o ensino profissional; políticas europeias que visam a cidadania e a cidadania europeia; missão da escola e do ensino profissional; desenvolvimento dos cursos e da escola profissional. O Diretor afirmou também que a escola esteve e continuará a estar orientada para a formação de jovens, atribuindo diferentes níveis na formação profissional, desde os cursos vocacionais que certificam o equivalente ao 9º ano (das escolas regulares) até ao nível secundário, correspondendo ao nível 3 e 4 de formação profissional. Nesta investigação, os grupos que foram abrangidos encontravam-se a frequentar entre o 1º e o 3º ano, dos níveis de formação profissional, nas áreas mencionadas em cima, como já referi.

Enquadrando-se também nas perspetivas europeias, objetivos e na busca de articulação entre as orientações europeias e políticas educativas nacionais (Magalhães *et al.*, 2015), o Diretor da Escola esclarece também que o programa dos cursos profissionais se encontra, desde o início, dirigido para estabelecer uma relação com o mundo do trabalho, uma vez que,

[31] Também por questões éticas e de garantia do anonimato não aparecem aqui identificados os cursos, mas sim as áreas de educação e formação a que correspondem.

«há uma componente forte, em que mais de 50% do curso é sobre as questões técnicas, duma determinada área, (…) na medida que os conhecimentos foram desenhados. (…) Na própria escola (…) desenhamos as disciplinas técnicas, tecnológicas e práticas, as outras foram equipas do ministério, mas também tinham a visão da utilidade das disciplinas, da área sociocultural e da área científica, relacionadas com a área profissional. (…) A forma como este ensino profissional acontece em Portugal, teve ainda uma questão, (…) que se tratou da criação de um sistema ancorado ao sistema de ensino, enquanto a aprendizagem estava no Ministério do Trabalho e tinha validação do ensino, na base do ensino secundário porque ao integrar uma componente de formação profissional passa a poder ser financiada pelo Fundo Social Europeu» (Entrevista ao Diretor, 26.11.2015).

A perspetiva do Diretor permite enfatizar que o ensino profissional esteve, desde o seu início, associado a uma vertente prática e profissional, no sentido de se desenvolverem competências técnicas, sendo o sistema educativo estruturado para a promoção das aprendizagens. Desde 1985 que surgem os cursos de especialização tecnológica, sendo cursos não superiores que visam a aquisição do nível 4 de formação profissional, tal como definido pela Decisão n.º 85/368/CEE, do Conselho, de 16 de julho[32]. Estes cursos de formação profissional e especialização caracterizam-se na sua índole por:

«a) Ser uma formação técnica de alto nível;

b) (…) incluir conhecimentos e capacidades que pertencem ao nível superior;

c) Não exigir, em geral, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes áreas em causa;

d) As capacidades e conhecimentos adquiridos através dela permitirem assumir, de forma geralmente autónoma ou de forma independente, responsabilidades de conceção e ou de direção e ou de gestão»[33].

[32] Jornal Oficial das Comunidades Europeias, n.º L 199, de 31 de julho de 1985. https://dre.pt/pesquisa/-/search/633289/details/maximized.

[33] Jornal Oficial das Comunidades Europeias, n.º L 199, de 31 de julho de 1985. https://dre.pt/pesquisa/-/search/633289/details/maximized.

Com estes objetivos e características, concebe-se que a formação possa ser desenvolvida por instituições de índole diversa. Com a Portaria n.º 989/99, de 3 de novembro, alterada pelas Portarias números 698/2001, de 11 de julho, e 392/2002, de 12 de abril, devem destacar-se algumas alterações significativas ao modelo de formação profissional, nomeadamente:

> «a) Reorganização da estrutura dos cursos, valorizando de forma mais significativa a componente de formação tecnológica;
> […] e) Simplificação do processo administrativo relacionado com a criação e entrada em funcionamento dos cursos;
> f) Criação de uma comissão técnica composta por elementos dos ministérios mais diretamente envolvidos neste processo e a quem competirá assegurar o acompanhamento do funcionamento dos cursos e a sua avaliação e que substituirá o conselho de acompanhamento dos cursos de especialização tecnológica criado pelo despacho conjunto n.º 350/2004, de 11 de junho;
> g) Modificação do regime de acesso ao ensino superior para os titulares destes cursos, contribuindo, desta forma, para assegurar a sua generalização;
> h) Promoção da informação acerca dos cursos, perfis profissionais para que visam preparar, entidades que os ministram e seus conteúdos»[34].

Compreende-se assim, que ao longo das décadas o acesso ao ensino profissional e a sua promoção têm vindo a sofrer alterações, com a perspetiva de clarificar as oportunidades direcionadas às e aos jovens e também por uma maior valorização dos cursos no futuro acesso ao ensino superior. Atende-se deste modo, a uma valorização das competências técnicas, estabelecendo pontes para domínios de especialização com a formação profissional.

A esta contextualização da formação profissional, interessam-nos dados sobre a *Escola Quotidianos de Profissionalização* que, de acordo com informações recolhidas numa entrevista conjunta a duas das técnicas teve, no ano letivo 2017/2018, entre 150 e 200 jovens, dos quais cerca de 50 são originários dos países PALOP (Países Africanos

[34] Jornal Oficial das Comunidades Europeias, n.º L 199, de 31 de julho de 1985. https://dre.pt/pesquisa/-/search/633289/details/maximized.

de Língua Oficial Portuguesa). Os restantes são de origem portuguesa, quase todos da área metropolitana do Porto. Para compreendermos como é que as e os jovens conhecem a EQP, e como esta escola se posiciona face às outras escolas, compreendendo as suas dinâmicas, uma das técnicas afirmou que captam jovens através de:

> «divulgações, passa a palavra entre os próprios colegas, alguns encarregados de educação que já nos conhecem de anos anteriores, e os meios de comunicação social (…) principalmente as novas tecnologias, facebook, (…) o site da escola e o facebook, e depois as feiras e escolas, todas as divulgações em que nos fazemos representar» (Entrevista às técnicas, 20.04.2018).

No que concerne aos meios que utilizam para chegar às e aos jovens de origem PALOP, as técnicas afirmam:

> «Com os PALOP são as próprias entidades com quem temos os protocolos que divulgam os nossos cursos e é assim que se chega aos jovens. E também familiares dos que já andaram cá, também têm vindo muito dos que já andaram cá, tem havido muita procura nesse sentido» (Entrevista às técnicas, 20.04.2018).

Compreende-se assim que as referências da Escola e o trabalho desenvolvido ao longo dos anos são uma porta de entrada para novos jovens, sejam estes de origem PALOP ou de origem portuguesa. Tal como debatido nos capítulos anteriores, os conceitos de etnias dominantes e não-dominantes, referem-se a grupos de pessoas cujas 'características' sociais, culturais e religiosas podem apresentar maior ou menor afirmação e reconhecimento, na sociedade. Ou seja, as 'etnias' dominantes e não-dominantes vão para além da cor da pele, considerando-se a existência de sujeitos cujas características dominam na sociedade em que se inserem e de outros que são localizados na posição oposta, de falta de poder e reconhecimento.

No que respeita ao questionamento da existência de assimetrias nas perceções face à cidadania europeia (CE) e à sua promoção, permitindo desocultar a prevalência

de injustiça social e exclusão, o Diretor baseia a sua opinião numa relação que se estabelece entre a educação e a União Europeia (UE). A sua perceção assenta no facto da certificação dos cursos ter um carácter europeu e ser transversal para todas e todos os jovens, como um meio político da promoção da igualdade, mitigando a exclusão e as situações de injustiça social, salientando que:

> «o Fundo Social Europeu (FSE) só financia formações transversais que possam ser desenhadas, para facilitar o reconhecimento entre os cidadãos dos países e que sejam competências transferíveis, isto é, o que a pessoa está a aprender tanto é útil em Portugal como é na Alemanha, como é para outro qualquer país, por isso, o modelo, o desenho da formação já é assumindo uma estratégia europeia, são validados em cada país e são validados na União Europeia, portanto a certificação que é atribuída no final do curso é uma certificação à escala europeia» (Entrevista ao Diretor, 26.11.2015).

Assim, para o Diretor a relação estabelecida entre a CE e o Ensino Profissional é clara e consistente, na medida em que este considera que existe uma conexão entre os objetivos formativos do ensino profissional e o próprio espaço europeu. Na sua opinião, os financiamentos atribuídos são pensados nos objetivos formativos a atingir a nível europeu e essa é a estrutura em que se baseia a relação entre a UE e o ensino profissional, ou seja, estabelece-se uma relação entre as intenções políticas e a sua aplicabilidade prática.

No mesmo sentido, a Diretora Pedagógica atual, em 2018, relativamente à integração na União Europeia (UE) acentua que isto pode significar melhores oportunidades para as e os jovens estudarem e/ou trabalharem noutros contextos, como os diferentes países que constituem a UE, o que vai de encontro a um dos direitos fundamentais da cidadania europeia (CE), sendo que cada cidadão ou cidadã da UE tem o direito de circular, estudar e trabalhar, não podendo ser objeto de discriminação com base na sua nacionalidade, etnia, religião, género ou idade (Macedo & Ferreira, 2014). Assim, afirma que:

«Eu considero que sim, até porque o ensino profissional foi desde sempre um ensino, muito, muito equivalente ao que é praticado lá fora, há muitos anos e portanto, a nossa certificação dos formandos quando terminam a sua certificação aqui na escola ficam com dois diplomas, um que é de conclusão do ensino secundário e se quiserem ir para o ensino superior, e alguns deles fazem-no, e outros podem ingressar no mercado de trabalho; e o nível de qualificação com que eles ficam é exatamente o nível 4 que lhes dá acesso a trabalhar em qualquer país da UE. Por isso, há o quadro nacional de qualificações que já está (…) [em vigor] desde que o ensino profissional se iniciou e (…) uma das vantagens era exatamente essa, que o diploma deles seja a nível europeu» (Entrevista à Diretora Pedagógica, 26.04.2018).

Pode assim afirmar-se que a perspetiva da diretora atual se coaduna com as do anterior diretor, no sentido da equivalência das qualificações relativas ao Ensino Profissional e ao modo como este, desde a sua implementação, foi pensado e estruturado para que pudesse trazer às e aos jovens que o concluam, um nível de qualificação equivalente em qualquer país da UE. Deste modo, a frequência desta escola é vista como podendo contribuir para um conjunto de oportunidades que se tornam uma motivação para as e os jovens de diferentes origens e etnias. Tal como a diretora pedagógica sustenta:

«(…) muitos destes jovens que vêm para Portugal estudar dos países de língua oficial portuguesa, (…) países que ainda estão em fase de desenvolvimento, veem Portugal e a nossa escola como uma porta de saída de novas oportunidades, quer para ensino, quer para trabalho, até porque supostamente e idealmente quando os formandos vêm dos PALOP terminam a formação, porque têm visto de estudante para os 3 anos do curso, e o objetivo dos protocolo [assenta em] que quando eles terminassem os cursos voltassem ao seu país de origem, para poderem ajudar no desenvolvimento do país. Alguns deles fazem isso, mas a maioria depois de conhecer e de estar em Portugal não quer voltar para a realidade do país, e então prefere ficar mesmo em condições não tão boas, mas preferem ficar cá a trabalhar ou então até ir até outros países

europeus, porque [até já] têm familiares» [em países europeus] (Entrevista à Diretora Pedagógica, 26.04.2018).

De forma relevante para uma compreensão dos espaços de cidadania jovem, perspetiva-se, de acordo com a visão da diretora pedagógica, aquilo que a própria investigação também compreendeu: as e os jovens, oriundos dos diferentes países PALOP vêm para Portugal e para o ensino profissional, com o objetivo de encontrar melhores condições de vida, a médio ou longo prazo, constituindo este posicionamento uma marca que permite entender o funcionamento e as características da instituição. Portanto, pode admitir-se, de acordo com essa perspetiva, que as intenções políticas do ensino profissional são atingidas pela forma como alguns/mas jovens podem e desejam procurar condições de vida e de trabalho em diferentes realidades europeias. Contudo, por outro lado, os protocolos estabelecidos com os países em vias de desenvolvimento não são totalmente cumpridos nas suas intenções, uma vez que, a maioria destes/as jovens não deseja voltar aos países de origem, no final dos cursos. Na medida em que perspetiva a oportunidade de ficar a estudar e/ou trabalhar num país europeu como uma mais valia pessoal e profissional.

Esta fundamentação é crucial para que se compreenda o modo como as pessoas jovens se *movimentam* na escola, criam as suas redes de contacto, se posicionam perante os cursos e até para que se entenda as suas opiniões e perspetivas perante este projeto de investigação. É também importante para perceber de que modo as instituições portuguesas sob orientação europeia estão a gerir a inclusão destas e destes jovens, criando (ou limitando) as oportunidades de estudo como um motor para a transição, envolvendo a pertença à cidadania e cidadania europeia, na busca de oportunidades pessoais e profissionais.

Compreendendo as orientações europeias para a integração destas e destes jovens em oportunidades de aprendizagem, interessou ainda aprofundar um pouco mais as opiniões de outras técnicas da EQP, para que se possa analisar a caracterização da instituição, a partir dos seus olhares, para compreender como é que a cidadania e a cidadania europeia se encontram ou não a ser desenvolvidas na escola:

«Isto é muito pouco desenvolvido aqui, pelo menos é a ideia que eu tenho, eles [os jovens] aqui não desenvolvem assim muito. (…)

E a ideia da cidadania passa muito pelos princípios sociais e pela forma como se inserem na sociedade, aqui não se trabalha isso, ou melhor trabalha-se muito a nível individual e muito no próprio momento, há um momento, há um comportamento menos adequado e intervimos, chamamos a atenção, aplica-se um castigo se houver necessidade de tal, mas é trabalhado a nível pessoal e perante determinadas situações muito específicas, mais individualizadas, em termos de conjunto, grupo ou turma muito pouco trabalhado, até diria eu que não é trabalhado» (Entrevista às técnicas, 20.04.2018).

Se por um lado, estas técnicas percecionam as práticas de cidadania e CE na escola, de uma forma mais individualizada e de acordo com comportamentos menos ajustados por parte das e dos jovens que possam exigir uma intervenção ao nível da cidadania, apresenta-se por outro lado a posição da Diretora Pedagógica que perante a mesma questão de como é praticada a cidadania por parte das pessoas jovens na EQP, afirma:

«(…) no que respeita à cidadania nós abordamos sempre quer em ações, formações que às vezes fazemos relacionados com essa área, bem como é muito abordado na disciplina de integração, [que] todos os cursos profissionais têm [como] componente sociocultural (…) e, portanto, nessa disciplina o tema mais abordado é efetivamente a cidadania» (Entrevista à Diretora Pedagógica, 26.04.2018).

Apesar das respostas terem sido efetivamente diferentes entre técnicas que trabalham diariamente na escola, compreende-se que perspetivaram a questão sob pontos de vista distintos, sendo de salientar que a Diretora Pedagógica a direcionou para os conteúdos curriculares dos cursos e sob esse ponto de vista existe efetivamente uma abordagem relacionada com a cidadania e cidadania europeia. Isto permite também compreender as dimensões de subjetividade, e falta de consenso, eventualmente resultantes das diferentes posições ocupadas pelas pessoas entrevistadas.

Para finalizar a caracterização da instituição, trago a minha entrada no terreno, como o início da recolha de dados, através da observação participante, e que permitiu – numa fase inicial – os primeiros contactos e interações com as pessoas jovens, as principais intervenientes desta investigação, e é, portanto, para mim significativo fechar a caracterização da instituição, com os primeiros passos no diálogo estabelecido com as e os jovens:

> *Quando terminei a apresentação sobre a minha investigação e o que me trazia até ao contexto, perguntei se tinham alguma dúvida para me colocar, e eles/as perguntaram: Porquê estudar-nos a nós? Eu expliquei que me interesso por estudar a cidadania e a cidadania europeia, num contexto de uma escola profissional, com jovens de diferentes origens, que me podem dar uma amplitude e diversidade de perspetivas, não só das suas vivências em contexto escolar, mas também dos seus quotidianos, em todas as esferas das suas vidas* (NT3 05.04.2016).

Com outras turmas, as pessoas jovens não revelaram curiosidade em perceber o porquê de *as e os estudar* e a minha apresentação e do projeto de investigação decorreu na primeira observação participante efetuada.

> *Apresentei-me rapidamente, expliquei o que pretendo com a minha investigação, porque surgiu o tema e o que pretendo durante o tempo em que estarei na escola, reforcei o anonimato das respostas e a construção do projeto de investigação, tendo em consideração a implicação delas para o sucesso da investigação. As meninas não tiveram questões nem dúvidas para me colocar* (NT4, 06.04.2016).

> *Quando cheguei (…) apresentei-me à turma, explicando sucintamente o meu papel, o que pretendia, porque me encontro a estudar o tema da Cidadania e da Cidadania Europeia, a escolha do contexto e no fim, deixei espaço para me colocarem dúvidas. A turma não quis colocar nenhuma dúvida* (NT3, 05.04.2016).

Este representou o início da recolha de dados que aqui dá lugar ao término deste capítulo e que permite compreender o modo como todo o processo se desenvolveu, desde a entrada, recolha, análise e reflexão dos dados recolhidos. Um processo que foi sendo construído e que foi permitindo o alinhamento de ideias, pensamentos e fundamentações por parte de todas as pessoas participantes neste projeto de investigação, sobretudo as pessoas jovens que com as suas motivações, opiniões, reflexões foram permitindo que este caminho se traçasse. Em seguida, surgem os capítulos empíricos, que levam à reflexão acerca dos dados obtidos e ao modo como se estabelecem pontes e propostas, no âmbito desta investigação.

Capítulo IV.

Cidadania Nacional e Europeia: Que relações?

Por entre os lugares das vozes jovens

Introdução

Assentando nos pressupostos de reconhecimento e de busca de compreender *se* e *como* jovens de diferentes etnias e origens vivenciam, experienciam e se identificam com a pertença e inclusão na cidadania nacional[35] e europeia (CE), esta investigação busca também atender às necessidades das e dos jovens, na construção da cidadania nacional e europeia, como o meio social, cultural e étnico e de contribuir para que as e os jovens se sintam envolvidos, nas práticas de cidadania nacional e de CE. Pressupostos estes que orientam a formulação desta tese, assim este capítulo dá lugar às vozes jovens, captadas através da recolha de dados, efetuada com recurso à Discussão Focalizada em Grupo, em sessões que foram desenvolvidas ao longo desta investigação. Tendo a investigação envolvido jovens que se inserem em etnias não-dominantes, devido às suas origens sociais e culturais e/ou percursos educativos de insucesso escolar, procuramos aqui evidenciar a existência (e/ou não) de diferenciação nas suas perspetivas por relação com essas pertenças culturais e sociais. Estas pessoas jovens encontram-se frequentemente em posições de falta de poder em relação a outros que estão na escola, constituindo-se, deste modo, como etnias não-dominantes.

Assim, neste primeiro capítulo empírico debate-se através da categoria cidadania nacional e a cidadania europeia (CE) as suas relações e significados. Estes significados são trazidos pelos grupos de discussão como interpretações e perspetivas que caracterizam o modo como percecionam e se posicionam perante a cidadania e a CE.

Debate-se também a cidadania europeia (CE) numa reflexão sobre os desafios resultantes dos processos de uniformização e aproximação entre culturas, debate que se concretiza através da subcategoria: desafios à cidadania e à CE na Escola Quotidianos de Profissionalização (EQP). Nesta reflexão pretende-se compreender os desafios

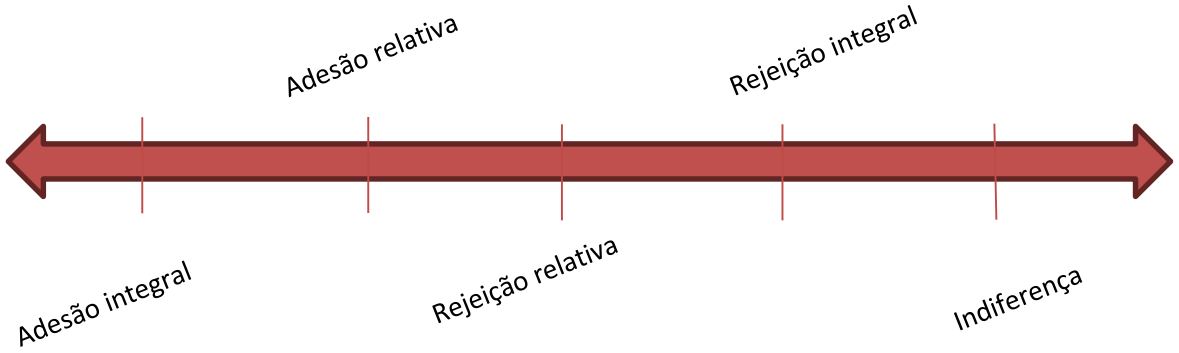
[35] Por cidadania nacional entende-se a cidadania nacional portuguesa, uma vez que, a investigação se desenvolve no contexto português.

expostos e discutidos pelas e pelos jovens que podem levar a um caminho de uniformização e/ou de aproximação entre culturas, contudo dar espaço à escuta das dificuldades, que em determinados momentos, podem revelar um afastamento cultural. Numa última categoria surge a cidadania europeia (CE), questionando-se se diz respeito ao gozo e/ou à negação de direitos na Europa. Categoria esta que surge associada à subcategoria: sentimentos de pertença à CE e União Europeia (UE), que questiona *se* e *como* as e os jovens sentem que pertencem à CE e à UE e como é que estes sentimentos de pertença e de identidade se traduzem em sentimentos de gozo e/ou de negação dos direitos na Europa. Expressa-se também na forma *se* e *como* as e os jovens percecionam as suas experiências e vivências na UE e, consequentemente, *se* e *como* percecionam os seus futuros, num enquadramento de cidadania europeia (CE).

Em seguida, procede-se a uma discussão reflexiva, que surge em consequência das vozes jovens e das suas opiniões, cruzando com argumentos teóricos, que podem permitir fortalecer perspetivas, ou, por outro lado, apontar outros caminhos e oportunidades de pensar as relações entre a cidadania nacional e a cidadania europeia (CE).

O esquema abaixo sistematiza as categorias e subcategorias de análise que detalhamos em seguida. Consoante se debate as diferentes perspetivas dos grupos, tem-se em atenção a relação entre a maior e/ou menor adesão dos mesmos aos temas desenvolvidos e às necessidades por eles apontadas. Ou seja, pretende-se compreender a forma como as pessoas jovens se posicionam face às diferentes questões colocadas e como sentem a pertença à cidadania nacional e à cidadania europeia.

Cidadania em duas escalas: nacional e europeia?	**Cidadania Europeia: Uniformização e aproximação entre culturas?**	**Cidadania Europeia: Gozo ou negação de direitos na Europa?**
Significados de cidadania nacional Significados de cidadania europeia	Desafios à cidadania e à cidadania europeia na Escola Quotidianos de Profissionalização (EQP)	Sentimentos de pertença à cidadania europeia e União Europeia



Esquema 3: Categorias e subcategorias de análise

1. Cidadania em duas escalas: nacional e europeia?

Este ponto foca dados provenientes das sessões de Discussão Focalizada em Grupo (DFG), cuja análise permitiu identificar categorias e subcategorias para entender a cidadania nacional e europeia, nomeadamente significados de cidadania e de cidadania europeia, expressos e construídos nos grupos. Estes dados das *vozes* das pessoas jovens permitem-nos debater e explorar as perceções mais significativas, compreender convergências e possíveis divergências, em grupo. Ao longo desta categoria surgem subcategorias que, para a investigação, adquirem sentido na

perspetiva da complementaridade e do enriquecimento da análise e discussão dos dados obtidos com as pessoas jovens. Ou seja, a análise de conteúdo implica a criação de categorias e subcategorias que permitem intensificar o debate, dos dados que foram alcançados, através das vozes jovens.

Desta forma, emergiu a subcategoria **significados de cidadania** que incorpora as ideias e opiniões jovens sobre os seus entendimentos das práticas e conceções de cidadania, em que emergem questões como racismo e homofobia e também de comportamento cívico, como se poderá compreender de seguida, no debate desenvolvido numa das sessões de Discussão Focalizada em Grupo (DFG - 12.05.2016):

> «Respeitar as diferenças entre os outros; Não ser racista, aceitar [os colegas, tal] como eles são». (José, 20, português)
>
> «Ser humildes; Não ser homofóbicos». (Alice, 19, portuguesa)
>
> «Eu tive formação cívica, ensinaram-me a ter cidadania e a comportamo-nos como cidadãos. Ser assíduo e pontual». (Lisa, 19, portuguesa)
>
> «Não mexer no telemóvel na turma. Prestar atenção nas aulas». (Mateus, 20, guineense, 20, guineense)
>
> «Não usar o telemóvel ou equipamentos informáticos». (Lisa, 19, portuguesa)
>
> «Não deitar lixo para o chão». (José, 20, português)

Compreende-se assim uma relação com práticas de cidadania ativa – como comportamento cívico - e com princípios que indicam normas e comportamentos socialmente aceites, e esta foi digamos que a primeira abordagem deste grupo orientada ao conceito de cidadania nacional. Nesta subcategoria surgem perspetivas bastante diferentes entre grupos, como veremos ao longo deste capítulo. Um dos aspetos que se salienta por parte de alguns/mas jovens, e com concordância por praticamente toda a turma, assenta na interpretação da cidadania como parte da formação e participação cívica, ou seja, como parte das normas e regras de conduta que permitem ter e/ou adotar os comportamentos adequados.

Apesar de pretendermos distinguir a cidadania nacional da cidadania europeia (CE), nem sempre as pessoas jovens estabeleceram esta diferenciação, no que às suas opiniões e perspetivas diz respeito. Assim, defenderam que a cidadania e a CE devem

ter em atenção o respeito pelo/a outro/a, nas suas diferentes opções ou formas de estar e viver. Acreditam que desenvolver a cidadania e a CE, na escola, implica que ninguém seja preconceituoso, conceitos que vão de encontro à linha de pensamento de Keating (2009), que defende a cidadania europeia (CE) como conceito que vai além de um conjunto de direitos e deveres. Este conjunto de direitos e deveres relaciona-se com a convivência entre pessoas de origens distintas tendo como objetivo desenvolver uma união entre cidadãos/ãs, através das suas culturas, valores e perspetivas para o futuro. Em harmonia com Keating, alguns/as jovens defendem que a cidadania de base nacional e a CE devem ter em consideração as particularidades e especificidades de cada pessoa, valorizando as diversas culturas, podendo originar uma maior união entre todas as pessoas.

A entreajuda enquanto cidadania…

Num outro grupo destacou-se a perspetiva de uma das jovens que participou na sessão de DFG (06.06.2016). Apesar de apenas realçar a ideia da Flor, jovem de origem portuguesa, importa referir que as e os colegas tiveram pontos confluentes com esta perspetiva, em que se salienta:

> «quando estamos no nosso próprio país, nós devemos respeito aos outros, nós devemos em situação de doença, perigo, o que quer que seja, devemos ser capazes de estender a mão ao outro, isso é cidadania, é sermos capazes de não olharmos em parte só para nós mesmos, e também não só, no nosso país, mas também nos outros.
>
> Eu acho que cada vez mais a sociedade olha para o seu umbigo, claro que há exceções, mas cada vez mais a sociedade olha para si e isso é que importa. Pelo que me contam há uns anos atrás havia mais união entre as pessoas, como dizem os antigos, com as modernices as coisas mudam, e as pessoas vão ficando mais individualistas, mais egocêntricas e não olham para o outro, embora agora esteja na moda as pessoas dizerem que são solidárias» (Flor, 20, portuguesa).

A jovem Flor apresentou e clarificou uma perspetiva sobre os **significados de cidadania** que vai para além das questões do respeito, atribuindo a cidadania à necessidade de se olhar para a/o outra/o, e ser capaz de ajudar, prestar atenção e cuidar quando necessário, o que permite delinear a ideia de uma cidadania que reclama o regresso a uma tradição de proximidade e aos princípios de justiça e solidariedade, no sentido da cooperação entre sujeitos. Manifesta, portanto, uma relação entre a cidadania e o cuidado com a e o outro, seja quem for, no sentido de compreender a cidadania como um meio para adotar atitudes e posturas de aceitar e fortalecer a sua relação com as outras pessoas. Esta perspetiva que surgiu na *voz* da Flor, distingue-se das abordagens de outros jovens do grupo pelos significados que evidencia, permitindo um aprofundamento sobre as interpretações de cidadania.

Estas manifestações parecem estar em harmonia com as ideias defendidas por Sarmento, Fernandes & Tomás, em 2006, quando abordam a diversidade na vivência em sociedade, a redefinição dos papéis sociais, de espaços e vozes na prática da cidadania. Compreende-se através deste discurso, que esta jovem consegue colocar-se em perspetiva, numa redefinição do seu próprio papel enquanto cidadã, assumindo um posicionamento que revela questionamento e uma voz inquieta de não aceitação, perante uma realidade com a qual não se identifica.

A *voz* da Flor é, portanto, reflexo de uma consciência crítica, que pensa a prática da cidadania, através da implicação com a sociedade. A Flor reforça ainda as fragilidades que percebe e sente na convivência em sociedade, pelo facto de referir que uma postura altruísta, de aceitação e cuidado da outra pessoa lhe parece cada vez mais inexistente e de difícil concretização nos quotidianos.

Para um dos jovens, num dos grupos de discussão focalizada (17.02.2017), as relações construídas na base da «humildade das pessoas» (Simão) é um dos pontos a destacar nos significados de cidadania. Por sua vez, destaca uma situação, em que sente, que em algumas escolas, seria importante criar relações mais horizontais entre docentes e jovens. Assim, afirma:

> «Se calhar não falo tanto nesta escola, mas por exemplo, noutras escolas os professores não têm esse tipo de capacidade, a interagir com o aluno, pensam que o aluno é inferior, então interagem de outra forma com o aluno, se for

preciso rebaixa o aluno e ele fica sempre por cima [o professor]. Aqui na escola, não [é assim] há contacto direto até com os professores». (Simão, 20, português)

Esta opinião do Simão é também corroborada por outras/os colegas da turma, compreendendo-se a importância que atribuem à capacidade de escuta por parte das e dos professores e de interagirem com as e os jovens, respeitando as suas opiniões e as suas ideias, não as/os menorizando, estabelecendo uma relação de diálogo que permite a interação, e isso é um ponto a ser valorizado nos **significados** que atribuem à **cidadania**. Ou seja, para este jovem a cidadania assenta precisamente, na capacidade de diálogo e de uma interação respeitosa entre os diferentes intervenientes da escola. Aquilo que Vieira (2011b:56-57) apelidou 'educação para o plural' parece adquirir sentido, nas ideias defendidas pelo Simão, uma vez que esta 'educação para o plural' implica que os diferentes intervenientes no processo educativo sejam participantes ativos/as e que se escutem, sendo esta educação construída com base nas diferenças culturais e sociais, mesmo quando estas surgem entre jovens e pessoas adultas, ou seja, mesmo que as diferenças sejam sentidas entre docentes e jovens.

Cidadania Solidária - Questão do cuidar

A Diana, 21 anos e de origem cabo-verdiana, na sessão de DFG (11.01.2017), da sua turma, relacionou os significados de cidadania com a ausência de práticas da cidadania na escola, exemplificando:

«Aqui os alunos fumam, eu acho isso muito estranho aqui na escola, como até lá em baixo, quando chegamos, fica tudo entupido com o fumo do cigarro, acho isso muito estranho». (Diana, 21, cabo-verdiana)

Apontam a sua opinião no sentido de defender que na escola não se devia fumar, nem no espaço exterior, nem no espaço interior, e que isso seria um modo para melhorar as práticas de cidadania, na escola. Ou seja, assumindo comportamentos ligados ao cuidar de si e do outro, e que na forma como as e os jovens interagem nos

seus relacionamentos interpessoais, na escola e para além dela, ocorre a construção da cidadania, também como lugar do cuidar (Macedo, 2018).

Cidadania autoinvestida e a busca de oportunidades: vida, estudo e igualdade

No interior do debate (DFG – 11.01.2017) em que se procuram captar perceções de cidadania, onde se relacionam as suas opiniões sobre a cidadania, com o conceito de igualdade de oportunidades, explicando:

> «É tipo todas as pessoas deviam ter a mesmas regalias, não é bem regalias, é tipo oportunidade, mas isso já vai em termos económicos». (Marcos, 17, português)
> «Isso, por exemplo, é mais para os pobres do que para os ricos. Isso é para a igualdade que existe entre os pobres e os ricos. Tem a ver para as pessoas terem um nível de vida mais alto». (Magnólia, 21, guineense)

Para o Marcos, 17 anos e português, e para a Magnólia, 21 anos, guineense, a igualdade de oportunidades surge no sentido de aproximar as diferentes realidades económicas e sociais, ou seja, é através da concretização da igualdade de oportunidades que existe uma perspetiva de aproximação entre diferentes situações que combatem a desigualdade. Isto é, para o Marcos e a Magnólia a igualdade de oportunidades manifesta-se para que diferentes realidades, sejam elas de caráter económico ou social, permitam o estabelecimento de uma maior equidade, por todas as pessoas e/ou situações.

Parece aqui adquirir relevância o contributo teórico de Marshall (1950), que afirmava que os cidadãos deviam ser considerados iguais, tanto nos direitos como nas obrigações. Direitos e obrigações enquadram-se assim num ideal de cultura comum, onde o Estado devia colocar os direitos dos cidadãos em prática, independentemente da classe social ou origem (Marshall, 1950). O contributo de Marshall permite aqui dialogar com as opiniões do Marcos e da Magnólia, já que relacionam a igualdade de oportunidades com uma aproximação entre as diferentes classes sociais, no sentido do igual acesso às mesmas possibilidades. Contudo, a sustentação teórica de Marshall (1950) vai para além do acesso às mesmas oportunidades, na perspetiva de um novo

paradigma de cidadania, em que se assume que a/o cidadã/ão exerce uma dupla condição, a de participar na vida pública e a de ser governado, indo de encontro ao envolvimento dos sujeitos nas práticas de cidadania nacional e de cidadania europeia.

Nesta mesma turma, aquando da segunda sessão do grupo de discussão focalizada (16.01.2017) as e os jovens referem como **significados de cidadania:**

«Ser cidadão de um país» (Francisca, 20, cabo-verdiana).

E em relação ao significado de cidadania europeia, salienta:

«Como se pertence à UE são cidadãos europeus» (Francisca, 20, cabo-verdiana).

Relacionam também com as finalidades da escola e neste ponto não há concordância, tal como evidenciam as suas palavras:

> «Acho que a escola é para nos ensinar e para mais tarde termos qualificação para trabalhar. (…) A educação [tem-se] em casa. A escola não nos vai educar, em casa é que temos que ser bem-educados, não é na escola» (Marcos, 17, português).
> «Mas a educação que tu tens em casa, demonstras na escola» (Magnólia, 21, guineense).

De um modo geral, as e os colegas da turma concordam com a opinião da Magnólia, quando afirma que a educação apesar de se iniciar em casa, tem uma continuidade na escola e que isso é uma forma de construir as práticas de cidadania e os seus significados. Já o Marcos defende que a educação começa em casa e que a escola é o lugar onde se aprendem conteúdos e matérias, parecendo fazer uma total dissociação entre estes espaços, onde a sua cidadania poderia ter lugar, considerando que a escola não é o lugar privilegiado onde se verificam as práticas de cidadania.

Isto conduz a refletir acerca da potencial dissociação entre a sua cultura, no espaço familiar, e a sua cultura no espaço escolar. Assume-se, contudo, ao longo desta investigação que a cidadania se constrói na relação com as outras pessoas, tal como indicam as opiniões da maioria destas e destes jovens. Tal como defende Santos o

espaço-tempo da cidadania tem em consideração "o conjunto das relações sociais (…) nas quais se criam identidades coletivas" (2002:272) tais como, a etnia, raça, religião e/ou região e é com este propósito na partilha de experiências que se criam as identidades e sentimentos de pertença com a cidadania.

Outro grupo de jovens associaram os **significados de cidadania** à liberdade de expressão e à prática da justiça, entre outros valores, como a democracia, à semelhança daquilo que autores como Santos & Avritzer (2002) defendem, salvaguardando que estes valores e vivências não são universais. Importa ressalvar que esta turma quando participou na primeira sessão de DFG (07.06.2017) valorizou:

> «Se uma pessoa não tiver liberdade, não pode fazer nada». (Margarida, 20, senegalesa)
> «Liberdade podes ter ou podes não ter, mas, se tu tiveres liberdade e não tiveres justiça o quê que tu fazes com isso?» (Vera, 19, portuguesa)
> «Como posso explicar, para mim cidadania é quando um indivíduo tem direito, tem direito de expressão, […] quando tem direito a liberdade, à sua expressão e expressar sua opinião, sem ter medo ou sem ser manipulado por ninguém». (Natércia, 20, angolana)
> «Direito à vida e à igualdade». (Margarida, 20, senegalesa)

Durante a segunda sessão da DFG (14.06.2017) esta turma estabeleceu relações com a sessão anterior, atribuindo relevância às problemáticas da escola, salientando:

> «Estivemos a falar sobre a escola. Sobre os problemas que a escola também tinha. Estivemos a falar sobre a justiça, sobre os direitos e os deveres». (Vera, 19, portuguesa)

A Vera afirma que os problemas da escola estão relacionados com aquilo que consideram que é ausência de práticas de cidadania, no quotidiano da escola, em relação às e aos jovens e às condições práticas da escola. Neste sentido, parece de salientar a importância que a escola adquire como espaço de crescimento e de completude, onde as práticas de cidadania nacional e europeia permitirão às e aos

jovens acolher a diversidade (Young, 1997), reconhecendo as diferenças e, portanto, a escola deve desenvolver este caminho desafiante de fomentar a cidadania nacional e europeia. Bourdieu, em 1999, já defendia que a escola pode representar um meio de "mobilidade social", contudo, a escola é muitas vezes um meio de manutenção social, legitimando as desigualdades. E, por isso, a escola deve permitir e estimular que as pessoas jovens construam as suas experiências e vivências, na busca de igualdade e de justiça.

As diferenças culturais

Quando confrontei o grupo com a relação entre a cidadania nacional e a cidadania europeia e a possível relação entre as cidadanias e as diferenças culturais e sociais, inicialmente a Érica, 22 anos, S. Tomense, afirmou que são relações complicadas, no sentido de as pessoas poderem aceitar ou não as diferenças culturais. E a Dália resumiu neste sentido:

> «Eu penso que cada um tem a sua forma de aceitar as coisas, o que eu aceito não significa que seja o que ela aceita ou o que outro aceite, portanto, eu posso ir para um sítio e os outros irem e não gostar nada». (Dália, 18, portuguesa)

Entende-se nestes posicionamentos que as jovens perspetivam as diferenças culturais como pendentes de aceitação por parte das e dos cidadãos, mas assumem a existência de uma relação entre as cidadanias europeia (CE) e nacional e as diferenças culturais, que pode ser de maior ou menor aceitação e convivência. Em harmonia, Ferreira & Tavares (1998) invocam a CE com reconhecimento pelas diferenças culturais, tendo em conta os direitos humanos. Ou seja, apesar de reconhecerem que existem perspetivas distintas, que podem ou não ser aceites por todas e todos, o facto de poderem estar e partilhar essas diferenças deve ser visto como enriquecedor. Assim, salienta-se a necessidade daquilo que Young (1990) apelidou de novos contratos sociais, que partiam pela abertura à pluralidade de grupos sociais, onde as diferenças, de caráter cultural, social ou étnico caracterizam os grupos, nas suas vivências.

Nesta busca de construção de **significados de cidadania europeia** – a segunda subcategoria no interior da categoria**:** Cidadania em duas escalas: nacional e europeia - dá-se relevo ao que as e os jovens participantes nas sessões de discussão evidenciaram na relação com a CE. Enquanto nos primeiros grupos se parece poder identificar a construção, mais ou menos pronunciada de uma relação de pertença à Europa, no último grupo surge uma maior controvérsia.

Uma das turmas debateu o seguinte (DFG - 12.05.2016):

> «Porque nós, dentro do nosso país sabemos os direitos e os deveres, somos obrigados a ser respeitados, e fora temos os direitos e os deveres de cada país». (Alice, 19, portuguesa)
>
> «Temos que nos sujeitar, não é?» (Artur, 20, português)
>
> «Temos que nos sujeitar aos direitos e deveres deles». (Alice, 19, portuguesa)
>
> «Mas espera aí, eu tenho uma dúvida, mas então a cidadania europeia e a cidadania não é igual? Eu não sei sobre cidadania». (Mateus, 20, guineense)
>
> «Tipo intercâmbio?» (Alice, 19, portuguesa)
>
> «Eu já tive para ir uma vez, na escola do Viso fazem intercâmbio no 9º ano, quem tem melhores nota vai, eu fiquei em segundo, não pude ir. Era fixe, já pessoal foi da minha escola, e não pagaram nada, só que estiveram a dormir em casa de outras pessoas, dos alunos». (Lisa, 19, portuguesa)

Parece poder admitir-se, face a estes contributos, que para este grupo os significados de cidadania europeia são discutíveis. Se a Lisa, 19 anos e portuguesa remete para a possibilidade de intercâmbios internacionais, numa perspetiva de oportunidades para as e os jovens, usufruindo de direitos de pertença à União Europeia (UE) e, nesta mesma lógica a Alice, com a mesma idade e origem salienta os direitos e deveres a nível nacional e a nível europeu, como mais-valia, outras e outros jovens mostram ter algumas dúvidas quanto à forma como as cidadanias nacional e europeia se podem complementar ou integrar, argumentando que não têm assim tantos conhecimentos sobre a cidadania de âmbito nacional e europeia.

Nesta mesma turma, na segunda sessão de discussão focalizada (19.05.2016), as e os jovens começaram por apresentar os trabalhos que tinham desenvolvido na sessão

anterior, com foco nas temáticas da cidadania nacional e europeia. Após as apresentações debatemos o que mais se salientou nos diferentes trabalhos, sendo que as e os jovens destacaram os **direitos e deveres da cidadania europeia**, como se pode ver, em seguida:

> «É o essencial, para ter uma sociedade melhor». (José, 20, português)
> «É o que define a Europa». (Artur, 20, português)
> «Para vivermos em sociedade temos que ter regras, e direitos e deveres». (Lisa, 19, portuguesa)

Pode assim salientar-se que para estas e estes jovens a cidadania europeia representa um conjunto de direitos e deveres que definem a Europa e que contribuem para uma sociedade melhor, uma vez que, permite a existência de regras de conduta, fundamentais para a convivência entre todas/os. Isto remete-nos para a importância da cidadania na União (Olsen, 2013). Isto é, interessa a construção de uma cidadania que se integre nos princípios subjacentes à UE (União Europeia) e que desse modo, leve as e os cidadãos a uma convivência com princípios comuns, com direitos e deveres. A tomada de consciência de potenciais desigualdades no acesso à cidadania e no exercício do poder na UE parecem ficar fora do horizonte destas e destes jovens. E, portanto, faz sentido uma cidadania europeia (CE), que fortaleça "nos[/as] jovens um sentimento de identidade europeia" (Santos & Pedroso, 2016:6), que atualmente se desenvolve através de pilares como a democracia, a justiça social e os Direitos Humanos.

Os valores associados à cidadania europeia (CE)

Por outro lado, numa outra turma (DFG - 03.07.2017), as perspetivas divergiram deste último grupo, onde se salienta:

> «Nós vimos um vídeo que falava sobre cidadania, igualdade, direitos, e falamos da nossa perspetiva e dos temas da escola. Ao nível dos direitos e deveres, a nível europeu, criação de oportunidades» [relativamente à cidadania europeia]. (Rafaela, 21, portuguesa)

«(…) Senão pertencêssemos à UE, fazer Erasmus estaria praticamente fora de hipótese». (Adriana, 20, portuguesa)

Começam por expressar que a pertença à UE e à cidadania europeia (CE) são vistas como meios para criar oportunidades e destacam «a igualdade, justiça e liberdade» (Rafaela, Adriana e Clara) como os valores e direitos mais significativos nas suas opiniões. Para a Clara (19 anos, portuguesa) a liberdade é o direito mais importante, porque «senão falo e faço o que quero ou falo o que sinto, morro», e perante a questão do porquê que estes valores são os mais significativos, a Rafaela (21 anos, portuguesa) afirma:

«Liberdade, justiça e igualdade, se houver justiça, não vai haver qualquer tipo de discussão e há igualdade, a liberdade é preciso lutar por ela, mas temos de ter noção dos nossos deveres».

Portanto, estas jovens identificam-se com estes valores, associando-se tanto a direitos como deveres, no sentido de serem fomentados enquanto parte da cidadania e da cidadania europeia (CE) e de que cada cidadão/ã deve investir para que possa usufruir dos mesmos, enquanto direitos e desenvolvê-los e praticá-los, enquanto deveres.

Num outro grupo (DFG - 07.06.2017) as opiniões são semelhantes, existindo um reforço das perspetivas anteriores, e compreendendo-se através do vídeo inicial que se debateram valores como igualdade, justiça, liberdade, dignidade como algo fundamental para a integração na UE e a consequente prática da cidadania europeia (CE). Na ideia do que constitui a CE acrescentaram ainda:

«É uma pessoa que tem liberdade de entrar em qualquer país da Europa, não é?» (Margarida, 20, senegalesa)

«Também tem direito à nacionalidade europeia. Os cidadãos europeus podem passar por vários países, mas neste caso já não podem ir mais para a Inglaterra, porque a Inglaterra já não faz parte da UE». (Natércia, 20, angolana)

«Ainda podem, ainda faz parte da União Europeia, não é?» (Margarida, 20, senegalesa)

«Na minha opinião não há União, porque se houvesse União acho que os outros países ajudavam Portugal a sair da crise». (Natércia, 20, angolana)

Neste sentido, interpretaram a CE como um meio de mobilidade entre os países da UE e o direito à nacionalidade europeia, tendo surgido algumas dúvidas devido ao Brexit, se as e os cidadãos ainda poderiam visitar/residir em Inglaterra e as questões da união económica e social.

Numa outra turma desenvolveram perspetivas sobre os significados de cidadania europeia nas duas sessões distintas (DFG - 11.01.2017) e remetem para:

«Não haver preconceito, na relação com as pessoas. Há sempre pessoas que têm preconceitos, porque tu és negra ou aquela é branca, eu não tenho» (Marcos, 17, português).

Desta forma, questionou-se o modo como a escola pode ser implicada para a desconstrução destes preconceitos, através da cidadania e da CE e o Marcos refere que a escola tem um papel fundamental, «uma vez que a escola também tem parcerias com países africanos [e acabam por ter] raízes de amizade com pessoas de outros países». Acrescentam ainda que a escola desenvolve as relações entre jovens de diferentes origens através da

«convivência entre as pessoas». (Magnólia, 21, guineense)

«Temos pessoas, cá na turma, que são do Cabo Verde, da Guiné, e nós no dia-a-dia estamos a relacionar-nos uns com os outros, então é como se fosse família». (Marcos, 17, português)

«Por exemplo, trabalhar fora». (Magnólia, 21, guineense)

«A Magnólia pode escolher fazer aqui a faculdade em Portugal ou então lá na Guiné, não é?» (Marcos, 17, português)

«Conseguir emprego fora, porque quero trabalhar na embaixada». (Magnólia, 21, guineense)

Percebemos que para estes/as jovens o que influencia a construção de **significados de cidadania europeia** são as relações criadas entre jovens de diferentes origens e a oportunidade de essas relações se desenvolverem na escola, sendo que a escola assume também um papel relevante na sensibilização e formação da cidadania e da CE para com as pessoas jovens. Para além destes aspetos, temos ainda a oportunidade de poder estudar ou trabalhar noutros países da União Europeia (UE), promovidas pela UE e pela cidadania europeia (CE) e assim, compreende-se a proximidade entre culturas como uma mais-valia da (con)vivência no âmbito da cidadania europeia (CE), bem como o usufruto de direitos na Europa, como um dos pilares da construção da cidadania e da CE. Estas e estes jovens remeteram a CE e os seus significados para as relações de grupo e de convivência na própria escola, assim, entende-se a importância da pluralidade de grupos sociais, onde as próprias diferenças culturais, sociais ou étnicas caracterizam os grupos, na sua forma de viver (Young, 1990). Portanto, estabelece-se assim um paralelismo entre as opiniões das pessoas jovens na importância das relações interpessoais, respeitando as diferenças culturais, naquilo que Young apelida como a necessidade de novos contratos sociais que assentam também na pluralidade de grupos.

Num segundo momento, ou seja, na 2ª sessão de discussão focalizada (16.01.2017) as pessoas jovens lançaram outras ideias, que complementaram as primeiras, quando afirmam o seguinte, relativamente aos **significados de cidadania europeia:**

> «A União Europeia é o conjunto de países que se uniram contra a guerra». (Francisca, 20, cabo-verdiana)
>
> «A cidadania é sabermo-nos comportar e ser civilizados». (Marcos, 17, português)
>
> Ainda relativamente à cidadania, a Magnólia, afirma que significa também cultura, «a cultura de um país e respeitar as culturas uns dos outros».

E quando questionados sobre as diferenças culturais das pessoas respondem:

> «Depende do hábito de cada um». (Magnólia, 21, guineense)

«As pessoas que têm hábitos diferentes» (Sebastião, 21, português).

Percebe-se assim que sobressaem várias ideias como os comportamentos relacionados com a cidadania e com as diferenças culturais, bem como o que se entende por União Europeia naquilo que afirmam ser parte constituinte dos significados de cidadania europeia.

Numa outra turma, quando começou o comentário ao vídeo inicialmente apresentado, que pretendia fomentar o debate sobre o tema da Cidadania Europeia, destacaram-se na discussão focos distintos, mas com dimensões de complementaridade, como mostram os excertos (DFG - 06.06.2016):

> «Acho que tem a ver com a forma como os nossos direitos são vistos, a liberdade de expressão, de igualdade de género e, apesar de haver direito à liberdade nem todos usufruímos da mesma maneira e o vídeo tenta demonstrar isso, e também há uma organização, em Bruxelas, não é, um projeto que eles têm para ver se conseguem melhorar essa questão». (Dino, 21, S. Tomense)
>
> «As pessoas não queriam usar, mas cada vez mais usam isso [as organizações e instituições criadas na base da União Europeia] para esclarecer as coisas. Mas o que eu achei mais estranho é a parte em que diz que nem a justiça percebe isso, completamente». (Diogo, 22, cabo-verdiano)
>
> «Por conveniências, às vezes convém saber [referindo-se a decisões políticas que podem ou não ser transmitidos às e aos cidadãos, levando ou não a uma envolvência dos sujeitos], outras vezes convém ficar na ignorância. As pessoas dão-nos a conhecer aquilo que nós queremos, se nós queremos saber mais, temos que procurar mais». (Flor, 20, portuguesa)
>
> «Estivemos a ver um vídeo sobre os direitos europeus e as pessoas, há muitas pessoas que não sabem esses direitos, como a própria justiça que não consegue esclarecer esses próprios direitos». (Nicolau, 21, português)
>
> «Eu penso que [a cidadania europeia] engloba um pouco os deveres, mas também os direitos que um cidadão da comunidade europeia tem, além-fronteiras, do seu país, será um bocadinho na base disso (…). Nós devemos respeito aos outros, nós devemos em situação de doença, perigo, ser capazes de

estender a mão ao outro, isso é cidadania, é sermos capazes de não olharmos em parte só para nós mesmos, e também não só no nosso país, mas também nos outros, daí eu ter englobado nos deveres». (Flor, 20, portuguesa)

Este diálogo entre as e os jovens faz a construção narrativa da cidadania europeia em torno de pilares como a liberdade de expressão e a igualdade de género; relacionam-ma com princípios de justiça e acentuam como, em determinadas situações, estes princípios não conseguem ser esclarecedores para a comunidade europeia. Uma reflexão crítica e concisa, evidencia o sentido do respeito que se deve à e ao outro cidadão, e como a cidadania é atravessada por dimensões de cuidar e solidariedade para com as outras pessoas cidadãs, na perspetiva de acolher, cuidar e estar presente. Em harmonia com a perspetiva do acolhimento, Macedo (2018:76), numa reflexão sobre as cidadanias jovens, descreve a CE como "acomodar direitos humanos, reconhecer as diferenças culturais (…) independentemente do género, etnicidade, 'raça', religião, família e estatuto ocupacional". Compreendem-se assim, ideias que se complementam entre as perspetivas jovens e a teorização sobre a vivência da cidadania europeia (CE), enaltecendo a importância da liberdade, da justiça e do cuidar.

Questionando a cidadania europeia (CE)…

Num outro sentido, um outro grupo destacou algumas controvérsias nos **significados** construídos **de cidadania europeia** (DFG - 17.02.2017):

«Solidariedade, liberdade, igualdade, dignidade, justiça. Estamos a falar sobre as pessoas e como não se integram tão bem na sociedade e que levam a fazer coisas que não são tão boas. E simplesmente é uma União que criaram, mais nada». (Simão, 20, português)

De um modo geral, os colegas partilham a opinião do Simão. Assim, e apesar de terem captado os valores associados ao vídeo apresentado, dando enfâse aos que mais lhes chamaram a atenção, evidenciou-se, neste grupo, que a própria União Europeia (UE) é uma estrutura, mas que nem sempre é vista como relevante pelas e pelos

cidadãos do nosso país, pois consideram que as decisões tomadas não têm em consideração as necessidades das pessoas. Por exemplo, o Hélder, 22 anos, português, referiu que a mudança para o euro prejudicou as e os cidadãos portugueses, pois, os preços aumentaram.

Nestes dois últimos grupos de discussão evidenciam-se, assim, perspetivas diferentes. Por exemplo, o primeiro grupo debate o vídeo pela presença dos direitos humanos, da igualdade de género e do respeito pelo próximo. Enquanto que o segundo também refere estes princípios, mas levanta outras questões, no que respeita ao modo como estes princípios se traduzem na realidade, apontando que na prática, a constituição da UE e da CE foi imposta, e não concretizada. Estes aspetos e contrapontos são, portanto, significativos para aprofundar as opiniões e diálogos sobre os significados da cidadania europeia (CE).

Destacando-se das perspetivas mais comprometidas com a UE, assumidas nos outros grupos, esta turma entende que a entrada da União Europeia e, consequentemente, a cidadania europeia (CE), foi algo imposto, e que a sociedade portuguesa é diferente das restantes sociedades e países da UE, na medida em que entendem que o país não consegue acompanhar, nas condições sociais e económicas, as possibilidades e oportunidades que a UE coloca aos países que a constituem. Dá-se, portanto, relevo a um sentimento de resistência e de negação da assunção de direitos, na UE, verificando-se, neste grupo, tendência para a ausência de pertença e identificação com a cidadania europeia (CE).

Nesta ausência de identificação com a CE, e de alguma forma em negação da assunção de direitos e deveres de cidadania europeia (CE), as e os jovens parecem aproximar-se da perspetiva de Nóvoa e Lawn (2002) que questiona a perspetiva construtiva de futuro partilhado, considerando as fragilidades de noção unificadora na UE. E é, portanto, pela aceitação da diferença e da diversidade que se entende que estas e estes jovens desenvolvem um sentimento de resistência a uma cultura comum e a valores que possam aproximar as sociedades que constituem a UE, especialmente por sentirem que a individualidade das e dos cidadãos e do país não é devidamente respeitada na perspetiva mais global.

Já os grupos anteriores parecem aproximar-se da perspetiva de Castells (2000), para quem a identidade europeia seria representativa de valores idênticos que as e os

cidadãos partilhariam, levando desse modo, a uma cultura comum, em que as pessoas participam ativamente, numa sociedade mais justa e igualitária, aceitando a diferença e a diversidade.

Sujeitamo-nos assim a uma equação em que se deve compreender como é que as e os jovens se sentem perante as diferenças culturais, e no modo como valorizam ou não as práticas de CE, tomando como um desafio o processo de interculturalidade e de posicionamento social e cultural ao qual se encontram sujeitos.

Gostaria de terminar este primeiro ponto salientando que de um modo geral as pessoas jovens realçam aspetos significativos para o exercício da cidadania nacional e da cidadania europeia, demonstrando ter atenção ao ambiente circundante, destacando valores considerados significativos, no exercício da cidadania e da CE, como a justiça, liberdade, igualdade de oportunidades, cuidar da diversidade e vê-la como uma mais-valia na escola e nos seus quotidianos. Apresentaram opiniões críticas e reflexivas, apesar de em muitos momentos esse debate ter que ser promovido por diferentes formas, demonstraram assim um pensamento crítico e um posicionamento capaz de refletir sobre as práticas da cidadania e da CE e como é que ambas devem articular-se na escola e na sociedade, por forma a uma maior completude e à promoção de uma cultura comum. Realço ainda algumas opiniões de maior fechamento e dificuldade em entender o que a CE pode trazer para os quotidianos dos sujeitos, contudo, é nestas dificuldades de cooperação que me parece construtivo desenvolver um debate atento, no sentido de refletir sobre os sentimentos de identificação (ou de ausência) com a cidadania e com a cidadania europeia (CE) para que as e os jovens possam desconstruir opiniões e sentirem-se implicados numa cultura, que se projeta, comum.

2. Cidadania Europeia: Uniformização e aproximação entre culturas?

Uma outra subcategoria que surgiu intitula-se **desafios à cidadania e à CE na Escola Quotidianos de Profissionalização (EQP)** e que nos permite questionar uma maior ou menor contiguidade, no que respeita à relação com a uniformização e à aproximação entre culturas na cidadania e cidadania europeia (CE), bem como possíveis obstáculos e oportunidades de cidadania no contexto escolar. Esta subcategoria

emergiu pelo facto de as e os jovens demonstrarem e trazerem exemplos dos desafios que são colocados à escola como meio para a prática da cidadania. Assim, a reflexão das e dos jovens, passam por sentirem que as suas vozes, em diferentes situações, não são devidamente escutadas, em assuntos que lhes dizem respeito, na escola, as suas opiniões não são escutadas, nem valorizadas.

Para além disto, nesta subcategoria são vários os assuntos trazidos pelos grupos, nomeadamente, uma das maiores preocupações é o incumprimento nos pagamentos das bolsas e dos subsídios que comparticipam o transporte para a escola, apesar da escola pagar, as transferências atrasam-se com muita frequência, o que dificulta as deslocações e o apoio a alimentação para as e os jovens. Para além disso, referem também a falta de apoio para as e os jovens de outras origens, que ficam com a ideia que terão direito a alojamento e essa situação não se verifica.

Estas dificuldades foram referidas em 3 grupos de discussão focalizada. Um dos grupos refere também aspetos relacionados com a organização da escola (**aspetos logísticos com a perspetiva de melhoria na escola**), nomeadamente, não saberem atempadamente os procedimentos e os meios de avaliação, não se sentirem devidamente acompanhados nas situações de estágio, terem que desenvolver trabalhos para a avaliação dos módulos, durante as férias, não terem os materiais organizados e impressos para as avaliações, salientam também a falta de acompanhamento para os trabalhos finais, como as provas de aptidão profissionais e os sucessivos atrasos no acompanhamento, referem ainda a questão dos recursos materiais, como durante o inverno as salas serem muito frias e não terem aquecimento e ficarem muito tempo a aguardar por um aquecedor, consideram que de uma forma geral, a escola e as pessoas que gerem o espaço apresentam dificuldades de organização e de gestão curricular e educativa, que condiciona as experiências formativas das e dos jovens e, portanto, estes pontos são referidos sob a perspetiva de obstáculos à prática da cidadania em contexto escolar, bem como de desafios à cidadania e à CE no âmbito do desenvolvimento da própria Escola Quotidianos de Profissionalização (EQP).

Já na segunda sessão de discussão focalizada (19.05.2016) este grupo aborda outros aspetos sobre os **desafios à cidadania e à CE**, permitindo compreender um determinado aprofundamento nas questões, onde exploraram a questão de muitas/os jovens não respeitarem regras e princípios fundamentais para uma cidadania ativa e

crítica na escola, que demonstre bons princípios de educação, defendendo que esta se inicia em casa, sendo que constitui um desafio à prática da cidadania e da CE.

> (…) «Eu tenho uma maneira de pensar e postura diferente também por causa das regras que tive em casa». (Lisa, 19, portuguesa)
> «Não depende só disso» (Artur, 20, português). Relativamente à educação que se tem em casa.
> «Eu entrei nessa escola e eu vi muita coisa, mas eu não fui influenciada». (Camila, 21, argelina)

Consideram que esta ausência de valores e de comportamentos desajustados, revelam lacunas na educação e relacionam com:

> (…) «a falta de informação sobre cidadania nos jovens, eu acho que faz falta e não é de agora (…)». (Lisa, 19, portuguesa)
> «Deveria existir mais solidariedade». (Artur, 20, português)
> «E não existe, nem respeito, nem valores, porque agora é raro ver os jovens terem valores». (Lisa, 19, portuguesa)
> «As pessoas tornam-se mais influenciáveis». (Leonor, 19, portuguesa)

Relacionando estas perspetivas com a Escola Quotidianos de Profissionalização revelam que a escola devia «investir em ações de formação preventivas de comportamentos de risco» (José, 20, português) para que pudesse melhorar os comportamentos e as práticas de cidadania das e dos jovens, «criando um melhor ambiente» (Leonor, 19, portuguesa). Sugerem ainda a criação de uma «associação de estudantes, para que se sentissem mais escutados na escola, com voz e opinião» (Lisa, 19, portuguesa).

> «Já se fez uma proposta para uma associação de estudantes e ninguém aprovou porque disseram que era pouca gente, e era a nossa turma toda. Tivemos iniciativa própria, fizemos o requerimento, fizemos tudo o que nos pediram e chegou a altura e não nos permitiram». (Lisa, 19, portuguesa)

«Na direção podiam premiar o melhor aluno, isso ia motivar as pessoas a estudar mais». (Manuel, 21, guineense)

«Por exemplo, dar uma bolsa para qualquer sítio». (Camila, 21, argelina)

«Podíamos ter um bar para poder conviver entre todos e podermos estar a conversar» (Lisa, 19, portuguesa).

«Seria uma forma de promover a cidadania, porque através do convívio pode dar-se o exemplo de se ser bom cidadão. Dava-se a incutir aos outros». (Leonor, 19, portuguesa)

Com estes exemplos as e os jovens sugerem meios para que a prática da cidadania na escola se possa promover e também para que possam encontrar alternativas para uma maior convivência e desenvolvimento inter-relacional entre todas e todos as/os jovens. Em diferentes grupos de discussão focalizada salienta-se a questão de não existir uma associação de estudantes como um ponto negativo e a melhorar, com o objetivo de se promover a participação cívica e uma cidadania ativa por parte das pessoas jovens, que se sentiriam respeitadas e escutadas com a existência de uma associação de estudantes.

«Disseram-nos mesmo porquê que vocês não se juntam e não fazem uma associação de estudantes, para mim quando me disseram isso foi um elogio, e depois quando é preciso e nós falamos, a nossa opinião é desconsiderada, porquê que num momento nos estão a incentivar e no momento a seguir nos estão a cortar as asas». (Adriana, 20, portuguesa) (DFG - 03.07.2017)

Este é, portanto, um **desafio à prática da cidadania e da CE na Escola Quotidianos de Profissionalização** e em que compreendemos que um dos pilares defendidos por Paulo Freire (2002) se ajusta aos desafios colocados pelas/os jovens, no sentido de que defende que educadores/as e educandos/as educam-se entre si, ou seja, a existência de diálogo e de partilha permite uma implicação bilateral no processo educativo. De facto, é este processo que, por outras palavras e em diferentes interpretações e realidades, as pessoas jovens afirmam como uma necessidade para si mesmas, no sentido de se complementarem num processo educativo, que se afirma, ao

mesmo tempo e transversalmente, como um processo de prática de cidadania (nacional e europeia) ativa. Este desafio torna-se fundamental para que as e os jovens se sintam implicados na construção da sua própria cidadania, assentando a sua implicação na escola em valores como a igualdade, a justiça e a democracia, cruciais para o desenvolvimento da cidadania nacional e CE.

As oportunidades de as vozes jovens serem escutadas na Escola Quotidianos de Profissionalização

Focam-se ainda as questões da igualdade entre todas e todos as/os jovens como um parâmetro que é atingido na escola, ou seja, não existem distinções entre as e os jovens de diferentes origens e realçam a proximidade que sentem com os/as formadores/as.

> «Acho que é igual para todos». (Dino, 21, S. Tomense) (DFG - 06.06.2016)
> «A escola é acolhedora, e é igual para todos». (Diogo, 22, cabo-verdiano)
> «A escola não faz distinção entre os que são de cá e os que vêm de fora, é a minha opinião». (Flor, 20, portuguesa)
> «A nossa proximidade com os formadores é boa». (Filipa, 19, portuguesa)

No entanto, consideram que a sua opinião nem sempre é escutada, na escola, e por vezes, são convidados a participar em atividades sem perceberem se essas atividades são ou não benéficas para si próprios/as.

Num outro grupo (DFG - 11.01.2017) salientam que a escola devia ser mais exigente com o comportamento das e dos jovens, nomeadamente, nas permissões para fumar nos espaços exteriores, pois consideram que as e os jovens que o fazem acabam por passar um mau exemplo, e salientam:

> «Eu acho que o diretor dessa escola deve tomar algumas medidas, dar suspensão e essas coisas». (Morgana, 22, cabo-verdiana)

«Vai ter que começar pelos professores, mudança de comportamento dos professores para com os alunos, temos que ter mais respeito». (Magnólia, 21, guineense)

Este grupo, à semelhança de outros também fazem referência à questão de não existir uma cantina ou bar para poderem fazer refeições e conviver.

«Uma escola profissional, sempre andei numa escola regular, a forma de ser também é diferente, não estava habituada que aqui não há cantina, não há buffet, pronto são condições diferentes, não quer dizer que um dia isto não mude, pode mudar, nunca se sabe». (Vera, 19, portuguesa) (DFG - 07.06.2017)

«Não é por mal a sério, mas acho que há falta de organização». (Natércia, 20, angolana)

«Eu acho que a escola tem falta de organização. Eu já andei numa escola profissional o ano passado, e era mais organizada que esta, nesta falta muita coisa e falta muita organização, falta muita coisa». (Margarida, 20, senegalesa)

Compreende-se, assim, que os **desafios colocados à cidadania e à cidadania europeia (CE) na Escola Quotidianos de Profissionalização** assentam em diferentes situações colocadas pelos grupos de jovens, com perspetivas críticas. A maioria das situações apresentadas são comuns aos diferentes grupos, passando por aspetos logísticos que colocam desafios à construção da cidadania e da CE.

Discute-se que a cidadania – estando associada à educação – fica assim, essencialmente atribuída à Escola, desenhada como a instituição socializadora dos indivíduos, entre outros contextos nos quais estes desenvolvem cidadania, dado que é o lugar onde as capacidades destes se podem libertar da tradição e onde, ao mesmo tempo, se reforçam os valores da comunidade, agora dimensionada em termos de nação. E é neste sentido que o debate entre a cidadania europeia e a etnia adquire sentido, como se cruzará adiante, porque é na construção de uma que a outra se pode ou não rever, se pode ou não identificar, se pode ou não dar ao direito da diferença.

3. Cidadania Europeia: Gozo ou negação de direitos na Europa?

Ao longo da análise de conteúdo dos dados das sessões de discussão focalizada surgiu ainda a subcategoria **sentimento de pertença à CE e UE,** sendo que este se relaciona fundamentalmente com a categoria: gozo ou negação de direitos na Europa? Relaciona-se, pois, os sentimentos de pertença à CE e à EU podem revelar um sentido de gozo dos direitos, consoante se sentem com uma maior pertença ou de alguma negação do usufruto desses direitos, pela respetiva ausência de um sentimento revelador de pertença.

Europa: nós e os outros

Assim, de um modo geral, um dos grupos foca-se na perspetiva das diferenças e do que afasta as e os cidadãs e cidadãos da União Europeia (UE) e não no que eventualmente nos pode aproximar da UE e cidadania europeia (CE), compreendendo-se aqui uma perspetiva do 'nós e os outros' muito enraizada, no sentido de 'nós somos assim' e na Europa são de outra forma, pensam de outra maneira, têm outras oportunidades e condições, isto foi muito colocado por este grupo – as questões económicas, ou seja, as oportunidades económicas, sociais e culturais, entre as – 'nossas' e as 'dos outros'. E todas/os afirmaram que se lhes perguntarem de onde são, que respondem que são do Porto ou de Portugal e não da Europa.

A inquietação do 'nós e os outros' é um tema crucial neste debate, uma vez que, a forma como as pessoas jovens se colocam ou não na 'pele do/a outro/a' e a capacidade de se compreender a pertença à cidadania europeia (CE) e à cidadania nacional, compreendendo que nesta equação estão presentes também outras culturas e desafios sociais foi ao longo desta investigação uma reflexão necessária. Stoer & Magalhães (2005) trazem para este debate um contributo fundamental, na medida em que colocam a diferença não só 'nos outros', mas também em 'nós', ou seja, de que se nós olhamos para fora da nossa realidade e percebemos as diferenças sociais, culturais e étnicas, do outro lado, temos também sujeitos que olham para a 'nossa' realidade e compreendem essas mesmas diferenças. É a diferença que se torna relacional e as experiências que assentam na valorização, partilha e diversidade, e é, portanto, deste modo, que as

pessoas jovens podem constituir-se cidadãs e cidadãos ativos, com pensamento crítico e reflexivo na escola e fora dela, na construção de um sentimento de pertença à CE e à UE.

> «Nós estamos na Europa, mas nós temos costumes parecidos com os brasileiros, por exemplo, que não são da Europa». (Edmundo, 22, português)
> (DFG -17.02.2017)

Partilha de aprendizagens, culturas e experiências

Num outro grupo de discussão focalizada (03.07.2017), **o sentimento de pertença à CE e UE** foi muito direcionado para a possibilidade de conhecer novas realidades e culturas, quer através do programa Erasmus, quer através da possibilidade de viajar como lazer, mas não perspetivam a possibilidade de ter uma experiência de trabalho noutro país da UE, uma vez que, a relacionam imediatamente com maiores dificuldades económicas, com falta de oportunidades em Portugal, e não com a possibilidade de experienciarem uma oportunidade de trabalho noutro país da UE, numa perspetiva enriquecedora. Contudo, relacionam a pertença à CE como uma excelente oportunidade para poder experienciar – mesmo que por lazer – estas oportunidades, tal como podemos verificar pelos seus discursos:

> «Conhecer outras culturas, outros meios, outras mentalidades e realidades, para além da nossa, por exemplo eu não seria capaz, eu não correria esse risco, e eu sou péssima inglês, sou mesmo uma nódoa, imagine o que é ir para outro país?» (Adriana, 20, portuguesa)
> «Eu ia pela experiência de Erasmus, pela experiência em si, e aí eu acho que a ligação à UE é muito boa, ver coisas completamente diferentes, conhecer outra realidade, se calhar era bom para nós, mas em termos de viver para outro sítio para ganhar dinheiro, acho que só se tivesse mesmo que ser. Adoro viajar e tenho o sonho de ir a muitos sítios, mas no sentido de conhecer e passear». (Rafaela, 21, portuguesa)

Numa outra perspetiva, um dos grupos de discussão focalizada (11.01.2017) relacionou o **sentimento de pertença à CE e UE** como parte integrante da União Europeia, no sentido de que pensam que as regras variam pouco ou quase nada entre países da UE, acreditando que é assim que deveria ser, mesmo que possa não ser colocado em prática.

> «Sinto-me um cidadão normal, faço parte da União Europeia. Um cidadão do mundo, eu acho que as regras são iguais em todo o mundo, respeitarmo-nos uns aos outros devia ser igual em todo o mundo, não sei se em todo o lado o respeito é cumprido. Ser cidadão europeu é igual a ser cidadão do mundo, as regras devem ser todas iguais, mas não sei se nos outros países é assim». (Sebastião, 21, português)

Para concluir esta categoria entende-se que as e os jovens sentem a pertença à CE e UE como um meio para conhecer melhor as diferenças culturais e sociais, através de experiências formativas como é o caso do programa Erasmus, ou também por uma certa uniformização que parece existir entre as diferentes realidades dos países que constituem a UE. Deste modo, defende-se nesta investigação, e estes posicionamentos jovens vêm corroborar a necessidade de se investir numa aproximação entre as pessoas jovens e as instituições e políticas educativas que constituem a UE e a CE, para que se possam estabelecer relações de identificação coletiva (Kraus, 2008) como reflexo de uma identidade europeia.

De seguida, apresenta-se o **quadro 3 - síntese reflexiva** deste primeiro capítulo em debate.

Cidadania em duas escalas: nacional e europeia

3 Jovens do sexo feminino e 1 do sexo masculino
3 jovens são de origem portuguesa e o jovem de origem africana

EDUCAÇÃO
CIVISMO
DIREITOS
IGUALDADE
DEVERES
JUSTIÇA
SOLIDARIEDADE

Rap feito pelo 'Edmundo' de origem portuguesa

Falta de civismo talvez seja falta de humildade;
Perante um país perdido no que toca à responsabilidade;
Onde há direitos, há deveres, chama-se a cidadania;
Tem respeito, sem respeito, tudo acaba um dia;
Neste Estado, este Estado tem estado atento a refugiados de atentados que estão para acolhimento;
O tempo não pára, mas a igualdade sim;
E este país vai colher o que plantou no jardim.

3 Jovens, 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino
Um dos jovens e a jovem são de origem portuguesa
1 rapaz de origem africana

O que é a União Europeia? O que significa e como se constituiu? A UE é uma União dos países democráticos europeus que partiram de interesses comuns e que têm um objetivo que é estarem empenhados num projeto de paz e prosperidade.

4 Jovens, 2 do sexo masculino e 2 do sexo feminino
Uma jovem de origem portuguesa
3 de origem africana

O nosso trabalho revela os benefícios que isso nos pode trazer, que é: aprender novas línguas; abrir novos horizontes e objetivos pessoais; mudança de local; conviver com novas culturas de outros países; trabalhar e estudar com pessoas de diversas origens; trabalhar ideias e comparar experiências. Então são os benefícios que a **adesão à comunidade europeia** nos pode trazer.

Cidadania Europeia: Uniformização e aproximação entre culturas?

3 Jovens do sexo masculino
1 é de origem portuguesa
2de origem africana

O que é a União Europeia?
A União Europeia é um conjunto de Países Democráticos Europeus, que visa essencialmente estabelecer a paz e solidariedade entre todos os países que fazem parte do mesmo.



Através desta imagem podemos ver várias pessoas de diferentes países com a bandeira da União Europeia, e isto é um sinal de respeito e intercooperação entre várias pessoas da Europa.

Cidadania Europeia: Gozo ou negação de direitos na Europa?

4 Jovens do sexo feminino
1 de origem portuguesa
3 de origem africana

Cidadania Europeia, o que é?
Cidadania é um conjunto de deveres e direitos que cada cidadão exerce nos países onde vivem, tais como, sociais, civis e políticos.

Nós ou a maior parte de nós somos cidadãos europeus, sabias que a Europa é constituída por uma união de países democráticos, que partilham valores comuns e se encontram num projeto de paz e prosperidade?

3/4 Jovens do sexo masculino e feminino de origem portuguesa

Direitos e Deveres fundamentais da União Europeia (UE)
Um cidadão Europeu tem direito à:
1.Liberdade de circulação na UE
2.Estudar e seguir uma formação
3.Liberdade de expressão
4.Direito ao voto
5.Ser trabalhador, estudante, reformado ou inativo
6.Proteção da Saúde e Segurança enquanto consumidor
7.Proteção diplomática em países terceiros

Com vista à reflexão (…)

Esta reflexão surge com a perspetiva de considerar os aspetos que mais se salientam ao longo deste debate, mas gostaria de começar por refletir sobre a figura que em cima se apresenta, e onde se destacam os trabalhos desenvolvidos em pequenos grupos pelas pessoas jovens que participaram nas sessões de discussão focalizada. Estes trabalhos foram um desafio colocado pela investigadora, e que permitiu às pessoas jovens dialogarem para compreenderem os aspetos mais significativos para o grupo sobre os temas da cidadania e da cidadania europeia.

No processo de recolha de dados houve grupos que criaram reflexões/trabalhos criativos e muito pertinentes, nomeadamente, um dos grupos, que representou uma turma criou um *rap,* uma vez que, tinham muito gosto pela música e reviram-se numa reflexão prática sobre a cidadania. Neste *rap* os jovens desta turma, em concordância com a criação do Edmundo, dialogaram com o que não significa a cidadania, associando a prática da mesma ao exercício de direitos e deveres, revelando também o respeito, o acolhimento de refugiados e a igualdade, tendo conseguido concretizar todas estas ideias associando-as à estrutura política do país. Este trabalho é, sem dúvida, símbolo de grande talento, mas também de uma sensibilidade e pertinência para o tema em debate que revela que o Edmundo, através de uma das suas paixões, e juntamente com os colegas, conseguiu concretizar genuinamente os princípios deste desafio.

Para além deste trabalho, temos também um outro, que reflete como é que as pessoas jovens daquele grupo conseguiram realizar uma troca de palavras, com os valores e princípios que mais associaram à ideia de cidadania e de cidadania europeia (CE). Outros quatro trabalhos desenvolvidos refletiram de forma mais teórica, quer o que representa a União Europeia (UE), quer os direitos que a adesão à UE traz para as e os cidadãos. No sentido de dar resposta ao gozo ou negação dos direitos na CE basearam-se os dois outros trabalhos, que debateram os direitos e deveres existentes na cidadania europeia (CE) e qual o maior projeto a que a UE se propõe, assentando na paz e prosperidade das suas comunidades. Para finalizar a análise a estas reflexões termino com o debate em que o grupo de jovens escolheu uma imagem representativa

da cooperação e respeito das/os diferentes cidadãs/ãos que compõem a UE, reforçando com o estabelecimento de laços solidários entre todos os países.

Para finalizar globalmente este primeiro capítulo de análise e discussão de resultados parece-nos pertinente compreender que estas categorias se relacionam entre si. Inicialmente refletiu-se sobre a **cidadania em duas escalas: nacional e europeia,** onde se discutiram os significados de cidadania e de cidadania europeia (CE) que as pessoas jovens trouxeram ao longo das sessões de discussão focalizada, nas quais ativamente participaram e se envolveram. Assim, os significados trazidos pelas pessoas jovens e as suas interpretações daquilo que representa, para cada um deles/as e em grupo, a cidadania e a CE permitiu-nos aproximar daquilo que são as dificuldades, interesses e sentidos que as pessoas jovens sentem nos seus quotidianos, compreendendo que existem pilares de cidadania nacional e europeia que devem assentar na construção das relações interpessoais e das dinâmicas da escola, para que posteriormente, essa mesma construção possa ser transposta para as dinâmicas culturais e sociais, nas diferentes esferas da vida individual e coletiva. O conceito de cidadania e de CE encontra-se relacionado com a educação e permite colocar no horizonte o acesso a uma igualdade de condições, como a emersão da voz, numa envolvência para a cidadania em educação (Macedo & Araújo, 2011). Parece útil confirmar-se que é na multiplicidade de interpretações da diversidade que pode assentar e desenvolver-se a educação em cidadania e em cidadania europeia (CE).

Na segunda categoria abordou-se a **cidadania europeia (CE) questionando a dimensão da uniformização e aproximação entre culturas** e neste sentido surgiu uma subcategoria que contribuiu para o debate, nomeadamente, os desafios à cidadania e à cidadania europeia (CE) na Escola Quotidianos de Profissionalização (EQP) e neste balanço pode percecionar-se a forma como as pessoas jovens se sentem inquietas quando não se sentem envolvidas nos processos educativos a que estão sujeitas. Abordaram muitas questões práticas, do quotidiano da escola, mas também questões comportamentais que conseguem entender como menos adequadas, quer por parte de outras/os jovens, quer por parte das e dos técnicos. Defendem que numa escola, que pretende respeitar as diferenças, ser inclusiva e democrática, conseguem reconhecer os processos em que elas próprias deviam ser escutadas, reconhecendo também como o

envolvimento na prática de uma cidadania e CE ativa pode constituir uma mais-valia para os desafios da sociedade.

Abrantes (2008:63) traz assim um contributo que nos parece crucial neste debate, que é a importância da escola para a "integração social das novas gerações", pelas possibilidades de "construção de trajetórias pessoais e profissionais" e pelo modo como as e os jovens podem ou não ser segmentados, trazendo um impacto nas "dinâmicas de coesão e de exclusão da sociedade como um todo". Argumentamos, como uma necessidade, a escola contribuir para o processo de integração das e dos jovens que acolhe, constituindo-se um desafio à escola atual. No entanto, tendo em consideração a diversidade de origens, sociais, culturais e étnicas que caracterizam a escola, parece-nos crucial que esta reflita sobre os processos de integração, permitindo a construção, enquanto cidadãs e cidadãos, de uma vivência de cidadania e de cidadania europeia ativa e crítica.

Na última categoria deste capítulo, intitulada: **Cidadania Europeia: Gozo ou negação de direitos na Europa?** ao qual se associou a subcategoria sentimento de pertença à CE e EU compreende-se que as pessoas jovens abordam o sentimento de pertença com alguma inquietação, pois se a maioria entende a CE como uma oportunidade para o gozo de direitos na UE, como experiências Erasmus ou de lazer, como um meio para construir novas realidades e vivências culturais, por outro lado, alguns/mas destes/as jovens revelaram-se resistentes a esta pertença, negando até os direitos dos quais podem usufruir enquanto cidadãs e cidadãos europeias/eus. Este debate demonstra como é fundamental proporcionar um diálogo aberto e esclarecedor sobre os sentidos da pertença à cidadania europeia (CE) e UE, pois como se compreende, pelas opiniões das pessoas jovens, é um sentimento de pertença e de não pertença. É ainda, dúbio, levanta inquietações e é no fundo um debate que se aplica em pequena escala aos quotidianos destas e destes jovens, pois não percecionam a CE e a pertença à UE como um meio para a construção das suas vidas e dos seus percursos. Tal como afirmam Landberg et al. (2018) e em Motti-Stefanidi e Cicognani (2018) temos jovens que olham para a UE com otimismo, pelas oportunidades de apoio que pode trazer e outras/os jovens que a olham com desapego e incerteza.

Considera-se, neste sentido fundamental, investir em projetos e meios que permitam a aproximação social e cultural das pessoas jovens às instituições e finalidades da CE e da UE. Incorporando as preocupações, vozes e projetos futuros das pessoas jovens envolvidas no processo de construção da cidadania e da cidadania europeia (CE), este projeto pode trazer ao atual contexto da União Europeia (UE) uma participação mais ativa e democrática, num envolvimento consciente e reflexivo, sustentando-se assim os valores de identificação e pertença com a Europa e respetivos Estados-Nação.

Capítulo V.

Etnia como construção social

Dimensões de análise das desigualdades entre jovens

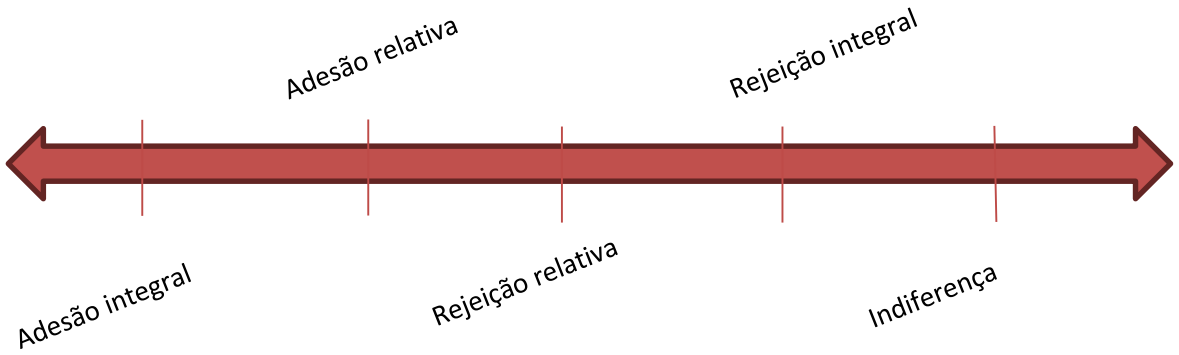
Introdução

Este capítulo empírico constrói-se nas perspetivas e interpretações das pessoas jovens face às suas realidades de vida, tendo como pano de fundo as suas etnias, ou seja, a forma como a entendem e sentem, e como se sentem e percecionam na sua própria *pele*, refletindo sobre as possíveis tensões entre raça(s), culturas e religiões, na perspetiva da convivência na escola. No que respeita aos principais temas em debate, este capítulo focará as questões étnicas, associadas à dominância ou não dominância, partindo das vivências partilhadas pelas pessoas jovens que foram implicadas nesta investigação. Assim, faz sentido construir o debate em torno de três eixos fundamentais, nomeadamente: i) as construções discursivas acerca da etnia, explorando a tensão entre raça(s), culturas e religiões; ii) a discussão de perspetivas acerca de etnias dominantes e não dominantes, entre visões e oscilações; e iii) o debate das tensões e estratégias de construção de pertença entre etnias dominantes e não dominantes, conceitos cuja complexidade foi já explorada teoricamente e que aqui se retomam.

Espera-se que a discussão destes três eixos permita explorar a etnia como construção social e dimensão de análise das desigualdades entre jovens, nas suas vivências quotidianas e escolares; bem como perceber os aspetos que as pessoas jovens realçam das suas experiências e quais os impactos das etnias dominantes e não dominantes, nas construções das suas identidades, perante a convivência na diversidade.

Em seguida, o esquema abaixo organiza as categorias e subcategorias de análise que detalhamos ao longo deste capítulo. À medida que se desenvolve no debate as diferentes perspetivas das pessoas jovens, tem-se em consideração a relação entre a maior e/ou menor adesão face aos temas desenvolvidos e às necessidades apontadas pelas pessoas jovens. Isto é, pretende-se entender o posicionamento das e dos jovens nas diferentes questões que lhes foram colocadas.

Construções discursivas acerca da etnia, explorando a tensão entre raça(s), culturas e religiões	Etnias dominantes e não dominantes: entre visões e oscilações	Tensões e estratégias de vinculação identitária entre etnias dominantes e não dominantes
As diferenças ao *nosso* olhar **As diferenças culturais**	**Como nos sentimos na convivência entre a diferença?** **O valor da partilha e da mescla cultural**	**A vinculação identitária e a Cidadania Europeia (CE): o que contrasta!** **Entre o racismo e o preconceito…**



Esquema 4: Categorias e subcategorias de análise

1. Construções discursivas acerca de etnia: na tensão entre raça(s), culturas e religiões

Um dos aspetos que se destaca diz respeito a conceções sobre as diferenças culturais, e acerca de como estas podem contribuir para um pensamento reflexivo e crítico sobre as etnias, na relação, por vezes tensa, entre religiões, culturas e 'raças'. Deste modo, entende-se nesta construção do discurso, por vezes direto, outras vezes, indireto, que as pessoas jovens adquirem, ao longo da participação no projeto de investigação, uma perceção sobre as diferenças culturais que existem entre si, subcategoria esta que se intitulou: **as diferenças ao *nosso* olhar.** Este item é particularmente importante pelas 'diferenças' culturais que aqui ficam representadas, e que mostram uma diversidade social e cultural enriquecedora numa mescla de etnias, característica da Escola Quotidianos de Profissionalização (EQP), como podemos ver nos excertos das notas de terreno seguintes.

As diferenças culturais, sociais e religiosas

> «A formadora M. fez a chamada (…) e reparou que a Magnólia estava vestida de um modo diferente do habitual, estava com burca. Então a formadora perguntou o motivo, sendo que já tinha conhecimento da sua religião muçulmana. A Magnólia explicou que estão na altura do ramadão. A partir daí os/as vários/as colegas expressaram muita curiosidade sobre a religião e os supostos sacrifícios inerentes ao ramadão. Questionavam muito a importância de todos aqueles sacrifícios» (NT10, 09.06.2016).

É pertinente compreender que as e os colegas, apesar da convivência com a Magnólia (21 anos, guineense) apresentavam desconhecimento sobre a cultura, a religião e os seus hábitos, o que nos indica que a sua interação não é aprofundada no que concerne às relações culturais, religiosas e sociais. Ou seja, existiu até uma grande curiosidade e sensibilidade para conhecer melhor as tradições e os hábitos da Magnólia, mas se isso não fosse trazido para o contexto da sala de aula, seria algo que as e os colegas não estariam previamente predispostos para integrar nos seus convívios.

> «A Magnólia tem um ar discreto e tímido, mas reage bem a todas as observações e curiosidades dos/as colegas, é como se, de repente, a sua vida tivesse um destaque, e ela pudesse conversar com os/as seus/suas colegas e formadora e explicar o que vive e o que sente (…)» (NT10, 09.06.2016).

Evidencia-se o modo como as e os colegas e a formadora lidam com uma situação que é para a maioria 'diferente' do habitual, apesar de a Magnólia fazer parte da turma desde o início. Entende-se como enriquecedora a interação aqui retratada do ponto de vista do desejo expresso no grupo de conhecer melhor as vivências e experiências culturais da Magnólia. Por outro lado, releva ainda algum desfasamento entre as diferentes culturas e religiões, manifestado na estranheza por parte da formadora e do grupo. Interessa-nos também destacar a forma como a Magnólia lida com as questões e as dúvidas da formadora e das/dos colegas.

Relacionamos esta interpretação com a perspetiva de Peres (2011), que descreve a educação multi-intercultural como uma educação para os valores, direitos humanos, cidadania, democracia, onde se verifica a existência da igualdade de oportunidades, reforçando, no conjunto, uma educação antirracista e anti xenófoba. Posicionamo-nos nesta ideia de educação multi-intercultural, considerando que a diversidade existente pode e deve constituir um pilar de mudança face a comportamentos racistas ou de exclusão, o que implicaria um investimento por parte da escola na desconstrução e reconstrução de algumas tensões existentes, através de um debate que promovesse a tomada de consciência.

Interessa-nos, de facto, compreender a relação que se pode estabelecer entre a convivência com a 'diferença' e a educação multi-intercultural como uma necessidade e uma ponte a ser construída pela escola, através do reforço das relações e da construção de saberes pelas pessoas que a constituem. Já Freire, em 1999, reforçava estes princípios de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas que tanto educadores como educandos ensinam e aprendem mutuamente. Deste modo, em nosso entender, as práticas educativas da escola, em particular, e da educação, no sentido mais amplo, necessitam de ser (re)pensadas, tirando partido das diferenças culturais, para o estabelecimento da democracia, do respeito e da integração cultural de todas e todos os jovens que pertencem à escola. Isto corresponderia ao fomentar de práticas de cidadania nacional e, consequentemente, práticas estas que se evidenciariam no desenvolvimento da cidadania europeia.

Numa outra turma, ao longo de uma sessão de DFG, que teve lugar em 06.06.2016, debateram-se também as diferenças culturais e a construção e reconhecimento das etnias, na escola, tendo surgido um conjunto de perspetivas, que permitem acentuar questões muito distintas.

A não distinção dos grupos em presença, em termos de maior ou menor dominância:

> «Eu fico um bocadinho confusa, porque eu não sei aqui qual é a etnia dominante, aqui na escola. Quando a maior parte das pessoas são de uma dada etnia, no caso aqui da escola, eu não sei. Reconheço que existe diversidade». (Flor, 20, portuguesa)

Como se sente o racismo

No interior das **diferenças ao *nosso* olhar** surgem as perspetivas das pessoas jovens face a situações racistas, na sociedade, e o modo como cada uma destas opiniões expressa a interpretação e/ou sente situações que demonstram maior ou menor preponderância de atitudes racistas.

A associação entre a origem nacional e a maior ou menor suscetibilidade ao racismo:

> «Eu não os vejo como sendo de outro país – [relativamente às e aos jovens de origem africana]. Para mim são como eu, não vejo essas diferenças e até pode haver aqui na escola pessoas que são mais racistas e aqui têm a oportunidade de conviver e superam isso ou podem superar. Se calhar eles [em relação às e aos jovens de origem africana] notam olhares, mas eu não sinto como sendo». (Filipa, 19, portuguesa)

Numa perspetiva um pouco mais distante, a Flor expressa que as e os jovens de origem africana podem sentir comportamentos racistas, mas por se sentirem diferentes, não se colocando na *pele* das e dos colegas de origens diferentes da sua.

> «Eu acho que às vezes, eles sentem-se vítimas de racismo, porque se calhar são diferentes, porque vêem-se como diferentes, porque às vezes o racismo está na nossa cabeça, às vezes está mais na nossa cabeça. Ou seja, se eu for para outro país, se calhar vou achar que as outras pessoas olham para mim de maneira diferente, e às vezes está na nossa cabeça, isso mesmo». (Flor, 20, portuguesa)

Nas perspetivas que se seguem o Diogo e a Filipa demonstram as suas opiniões sobre como lidar com comportamentos racistas, de forma a tentar dissolvê-lo, com atitudes mais práticas.

> «Depende da forma como a pessoa olha para ti, se olha de cara trancada já não é uma coisa boa, mas eu falo por mim, nunca senti isso aqui no Porto, nem em Lisboa, mas eu também sou assim, eu não me importo da forma como as pessoas

olham para mim, eu sinto-me bem como sou. Porque eu também sou aquele tipo de pessoa que sabe que ninguém tem que agradar a todos». (Diogo, 22, cabo-verdiano)

«E se as pessoas fossem mais assim, deixar o racismo, se aquela pessoa olha para mim, eu deixo para lá, não havia tanto racismo, se as pessoas não ligassem e não falassem, era melhor». (Filipa, 19, portuguesa)

«O assunto do racismo quanto mais for falado, mais as pessoas fazem mal em relação a isso, uma pessoa quando é ofendida, em termos racistas, reclama». (Diogo, 22, cabo-verdiano)

Neste diálogo entre jovens da mesma turma emergem diferentes perspetivas, por vezes complementares. Ou seja, as jovens de origem portuguesa veem a integração das e dos colegas de origem africana, como uma oportunidade para combater e diminuir as questões racistas, quer na escola, quer de uma forma geral, nos seus quotidianos. Os seus discursos assentam assim, numa construção étnica e cultural diversificada, de aceitação, integração e valorização social e cultural. Reconhecem também que não conseguem identificar uma única etnia dominante no contexto escolar, devido à diversidade pela qual a escola é composta. Um dos jovens reconhece a existência de situações em que as pessoas demonstram atitudes racistas, mas, sabendo que não pode agradar a toda a gente, consegue relativizar essas atitudes, não as valorizando. Contudo, realça que quando as pessoas se sentem ofendidas devem reclamar e que o racismo ainda existe. Realça-se assim, que as e os jovens são da opinião que as atitudes racistas ou de exclusão devem ser contrariadas, no sentido de se tomarem atitudes ou posicionamentos face às mesmas, para que exista uma desconstrução dessas mesmas situações.

No entanto, inquietam-nos estas atitudes que podem ser consideradas de aceitação do racismo, pelo facto de 'não se agradar a toda a gente', como o Diogo (cabo-verdiano) indica. Pensa-se assim ser fundamental criar debates onde se possam desconstruir determinadas atitudes e considerações face ao racismo e à sua tolerância, para que os princípios de cidadania europeia possam ser compreendidos e colocados em prática pelas e pelos jovens. Jonsson e Behtuoi (2015) questionam o racismo como conceito institucional, ou seja, assenta no facto de serem as sociedades, enquanto

conjunto estruturado de práticas, normas e hábitos, que podem contribuir para determinadas formas de discriminação ao atribuírem lugares aos sujeitos, deixando de lado o sentido de individualidade e de aceitação pela diferença.

Este conjunto de perspetivas, e os debates que parecem poder implicar, permitem evidenciar a importância de debater na escola, e com jovens específicos, assuntos como situações de racismo, exclusão ou desigualdade, na perspetiva de se construírem práticas reflexivas de prevenção. O trabalho de Jonsson e Behtuoi (2015) fornece um contributo relevante para reforçar e intensificar as perspetivas até aqui discutidas, uma vez que, traz para o debate o impacto dos processos de estratificação na educação e nas transições entre a educação e a educação para o trabalho. De acordo com Jonsson e Behtuoi o racismo surge, frequentemente, associado ao modo como as sociedades se posicionam, o que vem dialogar, precisamente, com o que as e os jovens apresentam como sendo comportamentos racistas.

Podemos ainda discutir mais aprofundadamente, se refletirmos o contexto escolar em que estas e estes jovens se encontram inseridos, constituindo-se uma 'alternativa' a um processo de escolarização regular. Tendo em conta, a existência de processos de insucesso e/ou de abandono escolar anteriores, e nos quais as situações de exclusão social ficam nas entrelinhas, condicionadas pela 'criação desta oportunidade'. A EQP pela ausência de debate com as e os jovens não desempenha o papel que Abrantes (2008) entende como preponderante na escola e decisivo para a integração social das e dos estudantes, pela construção das suas trajetórias e pela forma como segmenta os/as seus/suas alunos/as, podendo abrir ou fechar possibilidades, tendo um forte impacto na coesão e/ou exclusão da sociedade como um todo.

Relacionando com as opiniões jovens anteriormente apresentadas, saliento que o processo de integração das pessoas jovens deve ser respeitado e aceite pela diferença, pois é neste princípio de aceitação e valorização da diferença que pode basear-se um sentido de pertença à CE (cidadania europeia) individual e coletivo, pela partilha e pelos valores, na construção de uma cultura comum, mas também diversificada. No entanto, a falha no cumprimento deste princípio parece poder indiciar e alimentar que esta aceitação da diferença ainda condiciona o sentido de pertença à cidadania europeia (CE).

Ao longo do debate, a turma anteriormente referida realçou outros aspetos que são significativos por mostrarem a complementaridade de opiniões sobre as diferenças culturais entre as diferentes etnias e como, apesar das dificuldades que essas diferenças acarretam, podem ser enriquecedoras para a partilha e a construção da diversidade étnica como uma mais valia na cidadania e cidadania europeia (CE).

A invisibilidade da/o outra/o

> «Estou cá há 2 anos e meio, senti muito a diferença a nível da convivência e a nível cultural, de Cabo Verde para cá. As pessoas são mais unidas em Cabo Verde. É muito estranho, até agora, ver pessoas na rua a sofrer, às vezes as pessoas podem estar a passar mal, mas de certa forma, ninguém vê». (Diogo, 22, cabo-verdiano, DFG: 06.06.2016)

Neste ponto as e os jovens realçam a invisibilidade da/o outra/o, ou seja, de as pessoas não conseguirem perceber as dificuldades das pessoas que estão ao redor. A Flor e o Diogo, na mesma sessão de DFG, acrescentam a sua opinião, afirmando:

> «Ninguém quer ver. Querem ter alguma visibilidade socialmente, como, eu fiz isto, está aqui a prova. Não sei se se recorda, mas até há uns 2 anos, havia muito aquela tendência de fazer um vídeo a dar comida aos sem-abrigo e colocar no *facebook*». (Flor, 20, portuguesa)
>
> «Pois lá está, as pessoas quando fazem, fazem para mostrar nas redes sociais. A pessoa quando faz tem que fazer de coração e não para mostrar aos outros, fazer até pelo anonimato». (Diogo, 22, cabo-verdiano)

As situações de diversidade social, cultural e religiosa, que nos remetem para as diferentes etnias indicam também situações de invisibilidade. Queremos com isto afirmar que a invisibilidade a que a outra pessoa está sujeita tem subjacente questões da dominância étnica.

Destacam-se assim, as questões da invisibilidade da/o outra/o e da forma como as pessoas, nos seus quotidianos, absorvidas pelas suas vidas e pela necessidade de

destacarem os seus papéis sociais acabam por ter atitudes mais solidárias, quando podem de algum modo, beneficiar publicamente com essas atitudes. Sendo que, as pessoas jovens deste grupo realçam a importância de o fazer, mesmo que de forma anónima. Ou seja, defendem a solidariedade como um princípio, que sendo exercido genuinamente não necessita de ser divulgado, apresenta-se assim, por parte destas e destes jovens uma relação de maior proximidade com os princípios da cidadania e da sua prática. E o Dino acrescenta:

> «São Tomé e Príncipe, como a nossa sigla já diz (Somos Todos Parentes - STP) e lá, a união vê-se mesmo, o acolhimento sente-se, e comparando com o meu país não é nada igual, na forma como as pessoas convivem umas com as outras, amigos são como irmãos, mas se falarmos no desenvolvimento há uma diferença enorme, aqui as cargas horárias de trabalho são muito pesadas, os pais quase não têm tempo para estar com os filhos». (Dino, 21, S. Tomense, DFG: 06.06.2016)

Realçam-se aqui as **diferenças culturais** entre um dos países PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), como S. Tomé e Príncipe, no sentido, por um lado, da descrição de atrasos no desenvolvimento do país, devido à situação de pobreza em que o país se encontra e do facto de ser um país que política, social e culturalmente se encontra em vias de desenvolvimento. Mas por outro lado, da relação de proximidade (como numa família) com união, partilha e convivência que as pessoas conseguem ter, de forma a estarem próximas, nas relações interpessoais e ao nível da solidariedade, uma diferença vista como significativa entre culturas, e que pode implicar tensões na construção de uma proximidade identitária entre jovens de diferentes etnias. Etnia que é vista nesta investigação como uma vivência partilhada entre sujeitos em termos sociais, culturais e/ou religiosos; sujeitos que convivem e estabelecem relações interpessoais, que devem fomentar o respeito pelas diferenças. Parece poder afirmar-se a importância de uma cultura de aceitação e de interculturalidade, como um meio de valorizar a *mescla cultural e social* e as diferentes etnias e origens.

Como explorado teoricamente, Casa-Nova (2008) dá relevância às dificuldades existentes na incorporação de pessoas na sociedade, que representavam 'minorias' e

assim, tal como acentua a autora, nos processos de segregação e subjugação, as 'minorias' ocuparam o 'lugar do outro' e foram as 'maiorias' representadas, muitas vezes, por sujeitos de pele branca, que ao longo da história, colocaram as 'minorias' no 'lugar do outro'. Com muitas lutas e até revoluções, ao longo dos tempos, as sociedades têm vindo a apresentar processos de aprendizagem pela cultura *do outro* e pela valorização da diversidade. A valorização da diversidade é importante para a discussão que temos vindo a desenvolver, tendo em conta as diferentes origens e etnias das pessoas jovens, e o modo como estas se percecionam nas suas relações, e na relação com a diferença, nos seus quotidianos, incluindo as dinâmicas escolares.

A procura da igualdade, através do género

Noutra turma, as jovens que participaram revelaram pensar de forma muito diferente dos seus colegas (rapazes) de outras origens, contrariando também algumas das ideias defendidas por outros grupos, que foram discutidas anteriormente, como podemos perceber desta sessão de DFG:

> «Na minha opinião, gostam mais de estar entre eles [relativamente aos jovens de outras origens, no caso desta turma são só rapazes], por exemplo, na sala convivem, mas lá fora já se nota diferenças, já estão todos juntos e não estão connosco». (Rafaela, 21, portuguesa, DFG: 03.07.2017)
>
> «*Oh stora* aqui dentro convivem, porque lhes compensa conviver, porque, sem estar a dizer que nós somos melhores, mas eles aqui sem nós não conseguiam fazer nada, eles têm tudo atrasado [relativamente aos módulos formativos]. Nós apoiamos a dizer o que precisam de fazer. Nós damo-nos bem, aqui dentro, por vezes pegamo-nos, porque eles por vezes falam *crioulo* aqui dentro, e eu acho uma falta de respeito, ou porque eles são muito machistas». (Adriana, 20, portuguesa)
>
> «São, extremamente». (Rafaela, 21, portuguesa)
>
> «É daquelas amizades em que nós chegamos lá fora e acabou, é uma amizade cá de dentro». (Adriana, 20, portuguesa)

«Eles só querem amizades coloridas com as portuguesas». (Clara, 19, portuguesa)

«A cultura deles é assim, lá é assim, mas nós não temos que aceitar tudo, eles também não aceitam, eles é que vieram para cá, eles é que têm que mudar em relação a nós. Eles são completamente machistas». (Rafaela, 21, portuguesa)

O diálogo entre as jovens desta turma revela particularidades, nomeadamente, trazem para discussão as questões de género, no sentido da procura de igualdade. Sentem discriminação dos seus papéis por considerarem que ajudam os jovens, de outras origens, de forma voluntariosa, mas que isso não lhes é reconhecido, uma vez que, eles apresentam comportamentos e posturas machistas e em certa medida, desrespeitosas. As questões de género estão então presentes nestes discursos, em que as jovens manifestam a importância de lhes serem reconhecidos socialmente os seus papéis, de forma igualitária perante os jovens. Sarmento, Fernandes e Tomás (2006) defendem que, desde que se é criança, que se deve iniciar o processo de atuação e de movimentação das pessoas cidadãs, num enquadramento da prática de cidadania consciente e reflexiva, permitindo consequentemente, lidar com mudanças, entre outras, nas relações de género e também nas relações entre pares. Estes contributos são relevantes para a nossa investigação com jovens, possuidores de outras especificidades associadas à sua idade e pertença de grupo social.

A tensão entre as religiões

Numa outra turma, numa sessão de DFG, em 17.02.2017, evidenciaram-se entre os jovens, todos rapazes, as tensões relacionadas com as práticas religiosas, em que alguns dos jovens participantes na sessão, trouxeram para o debate:

«*Oh stora,* porque eles obrigam as pessoas a seguirem um certo segmento, eles seguem a religião que eles bem entendem e a primeira religião é que faz a pessoa. Pensamos que aceitamos as religiões das pessoas, mas não aceitamos». (Simão, 20, português)

«Não é pensar como tu, é pensar como Portugal, e tens que pensar, nós somos um país com emigrantes no mundo». (Caetano, 22, português)

«Oh Caetano, mas tu não vais para os outros países, viver às custas dos outros». (Simão, 20, português)

«E então eles não vêm para aqui viver às nossas custas. É só no início, depois eles têm que trabalhar, senão tiram-lhes a casa, tiram-lhes tudo, senão continuarem a trabalhar». (Caetano, 22, português)

Neste ponto confrontam-se perspetivas relacionadas com as questões religiosas e de aceitação de novas culturas, como é o caso de pessoas que imigram para o nosso país, procurando melhores condições de vida ou as situações de migrantes refugiados e que buscam na nossa sociedade, bem como noutras, a garantia de condições fundamentais de vida e acesso ao emprego. Neste diálogo, entre o Simão e o Caetano (ambos de origem portuguesa), entendem-se as diferentes opiniões representadas, o Simão, mais isoladamente na turma e sem grande apoio dos restantes colegas, mostrou-se resistente à aceitação de religiões, de pessoas de outras sociedades, bem como à aceitação dessas pessoas que procuram melhores condições de vida e/ou situações de paz, que não tinham nos seus países. Mostra resistência ao considerar que essas pessoas lhe querem impor determinados comportamentos e pensamentos com os quais não concorda e não vê perspetivas positivas.

Por outro lado, o Caetano, apoiado por grande parte dos colegas de turma, equiparou estas situações ao facto de Portugal ser também um país de emigrantes, uma vez que, existem muitos portugueses pelo mundo. E neste sentido, reforçou a importância de se acolherem e proporcionarem as melhores condições para as pessoas que se encontram em situações de fragilidade, dado o seu estatuto de migrantes ou refugiados. Compreende-se assim, o contraste existente nesta turma, entre as posições de maior acolhimento e aceitação de diferentes culturas, como um meio para a promoção de uma construção social, religiosa e cultural, numa perspetiva étnica enriquecedora, enquanto que, por outro lado, um dos jovens da turma resiste a estes posicionamentos, apresentando aspetos menos positivos para a aceitação.

Uma das perspetivas defendidas por Ricardo Vieira (2011c) vem permitir refletir sobre as opiniões e práticas jovens, no que diz respeito à discussão acima, quando

afirma que as e os jovens descobrem a alteridade, no modo como se relacionam, entre si, cruzando com aspetos como a religião, as etnias, os comportamentos. Nesse enquadramento, as e os jovens identificando as diferenças, acabam por criar aquilo que Vieira salienta como sendo a aprendizagem da diversidade cultural. Contudo, como refere o autor, a forma como vivenciam essa aprendizagem e como "arrumam" a diversidade, de um modo mais ou menos hierarquizado vem trazer para o debate a importância desta "arrumação", uma vez que dela depende, uma maior ou menor abertura à diversidade cultural, tal como compreendemos pelos discursos jovens. É neste processo de interação e de construção que a aceitação da diversidade e a inclusão podem estar presentes, entre as pessoas jovens e serem ou não vivenciadas.

Em jeito de fecho, deste ponto, saliento as ideias expressas numa das turmas, na sessão de DFG, de 11.01.2017, em que se evidenciam **diferenças culturais**, associadas às construções sobre as diversidades étnicas.

Acentuando diferenças nas relações de poder entre jovens e adultos:

> «Uma das coisas da educação em África que é diferente daqui, é, por exemplo, na escola, um aluno não pode levantar a voz com o professor, e aqui no primeiro dia, em que eu cheguei à escola, um aluno estava a chamar uma professora de mentirosa, e eu pensei se fosse na Guiné, levava uma suspensão. A posição dos pais aqui também é diferente, os pais podem falar e os filhos dizem que é mentira, se eu dissesse isso à minha mãe, eu teria consequências». (Magnólia, 21, guineense,)
>
> «Nós somos mais liberais». (Sebastião, 21, português)
>
> «Quando eu terminar o curso, vou para a minha terra, para Cabo Verde. Eu vou fazer um curso de educação física». (Matias, 22, cabo-verdiano)

Assim, a Magnólia referiu aspetos em que a educação difere entre a Guiné e Portugal, quer no contexto escolar, quer em situações familiares que a própria identificou, como sendo o seu exemplo familiar, comparativamente a situações esporádicas que presenciou, na escola. O seu contributo permite realçar contrastes culturais na aproximação étnica. Ou seja, há um afastamento social e cultural entre os países que se evidencia nas relações entre adultos e jovens em contexto de educação e

na forma como as pessoas jovens podem – ou não - beneficiar de maior liberdade, perante professores/formadores ou mesmo famílias. Um dos jovens afirma, por seu lado, parecendo posicionar-se em representação da cultura portuguesa, a existência de uma maior liberdade, na educação quer familiar, quer em contexto escolar. Por fim, a perspetiva de um jovem cabo-verdiano acentua a importância para si de voltar ao seu país, quando terminar o curso profissional, revelando um sentimento de identificação e de maior proximidade com os seus hábitos culturais.

Face aos diferentes posicionamentos aqui apresentados, compreende-se a necessidade de situar as escolas não apenas como locais que pensavam o aproveitamento das e dos jovens, mas também e não menos relevante como um espaço social e cultural (Apple,1997). O autor perspetiva assim, a construção de um pensamento crítico, reflexivo e democrático, envolvendo as pessoas jovens nas escolas.

Neste mesmo sentido, defende-se a importância de as *vozes* jovens serem escutadas e reconhecidas como valorização da sua cidadania (Macedo & Araújo, 2012), para que as pessoas jovens possam sentir-se e afirmar-se como sujeitos pertencentes à realidade escolar e aos diferentes contextos da sua vida, em que a cidadania deveria ser uma implicação.

2. Etnias dominantes e não dominantes: visões e oscilações

Tendo teorizado, em capítulo anterior as conceções de etnia dominante e não dominante, trazendo para a discussão as diferenças culturais, nos interesses sociais, nas religiões, na cor da pele, como defende Behtoui (2006); Jonsson e Behtoui (2015), e traduzindo-se também em torno de um combate às desigualdades económicas e sociais, neste ponto exploram-se visões e oscilações das perspetivas e posições jovens sobre a dominância e não dominância das etnias, tendo surgido o subtema que se intitulou: **como nos sentimos na convivência entre diferentes?**

Assim, as pessoas jovens de uma turma afirmaram ter alguma dificuldade em aceitar jovens dos cursos vocacionais da escola, uma vez que consideraram os seus comportamentos desajustados e pouco respeitosos para a convivência na escola.

Referiram, também, que na sua opinião, as e os colegas de origem africana são mais humildes do que as e os colegas de *pele branca*.

As partilhas de aprendizagens, culturas e experiências

Na relação entre as visões e oscilações das pessoas jovens de etnias dominantes e não dominantes, destacam-se as partilhas de aprendizagens, culturas e experiências, como um motor para a integração e para as relações interpessoais, identificando-se as seguintes opiniões, em diferentes turmas, que permitem acentuar:

> «Dos apontamentos que a *stora* nos entregou para podermos fazer um trabalho sobre o que achamos interessante, achamos interessante a adesão à União Europeia, principalmente nós, que somos estrangeiros, quando ficamos aqui durante cerca de 6 anos, temos direito a obter nacionalidade portuguesa (não sei se sabem) e para tomarmos essa decisão temos também que ter em conta os benefícios. Então, o nosso trabalho revela os benefícios que isso nos pode trazer, que é aprender novas línguas, abrir novos horizontes e objetivos pessoais, mudança de local, conviver com culturas de outros países, trabalhar e estudar com pessoas de diversas origens e comparar experiências, estes são os benefícios que a adesão à comunidade europeia nos pode trazer». (Dino, 21, S. Tomense, DFG: 13.06.2016)

Por um lado, o Dino realça as oportunidades que a pertença à UE pode trazer às e aos jovens de diferentes origens, por seu lado, o Abel realça as diferenças culturais e a oportunidade de estar em Portugal.

> «É uma oportunidade estar cá a estudar, as pessoas são boas, o clima é bom, por enquanto está tudo bem, as pessoas também. [O Abel revela também] que existem muitas diferenças, ao nível da cultura». (Abel, 21, S. Tomense, DFG: 03.07.2017).

Assim, estes jovens destacam as oportunidades que podem surgir, quer a nível individual quer coletivo, no que respeita à convivência e a novas experiências no seio da União Europeia (UE), podendo vir a tornar-se, ou antes perceber-se como, cidadãs e cidadãos europeus. Podemos assim estabelecer relações com aquilo que Keating (2009) afirma no sentido de que a cidadania europeia (CE) tem como finalidade desenvolver união entre as e os cidadãos, assentando em valores comuns, desenvolvidos através das diferentes culturas, valores cívicos, competências sociais e educativas e construção de horizontes futuros pelas sociedades.

Estas duas opiniões, do Dino e do Abel, permitem dar relevo a noções de partilha cultural, de aprendizagens e de experiências, aproximando as etnias. O Dino salienta a importância da adesão à União Europeia (UE) como meio para a valorização de diferentes culturas, línguas e pessoas, estabelecendo a ponte com as vantagens que essa adesão traz para jovens de diferentes origens e etnias, como é o seu próprio caso. Relaciona a importância das reflexões em grupo como um meio para o desenvolvimento dos significados de cidadania europeia (CE).

Numa ideia que, a nosso ver, se complementa, o Abel entende as questões relacionadas com a subcategoria **como nos sentimos na convivência entre diferentes?,** com a oportunidade de estar noutro país, para estudar e para se integrar, mesmo com o reconhecimento da existência de diferenças culturais significativas. Permite-nos compreender que mesmo com dificuldades de afirmação étnica, estes jovens entendem estas oportunidades, da possibilidade de estudar e de se movimentar na UE como forma de partilha de aprendizagens sociais e culturais e também da afirmação da sua etnia, num outro contexto social. Compreende-se, deste modo, a importância daquilo que Malafaia, Menezes e Neves (2016), em concordância com autores clássicos e recentes (como Dewey, em 1916; Lawy & Biesta, em 2006; Biesta, em 2011) afirmaram sobre a aprendizagem da cidadania ativa e democrática, pela vivência, ou seja, as e os jovens apropriam-se da cidadania pelas ações reais, construindo de forma singular o seu lugar no mundo.

Noutra sessão de DFG, relativamente a possíveis comportamentos racistas, nos seus quotidianos e/ou no espaço da escola as e os jovens oscilam entre falta de consciência e busca de reconhecimento:

«Cá na escola, por enquanto, não senti [manifestações de racismo]. Às vezes só se for nas estações que têm alguns comportamentos». (Abel, 21, S. Tomense, DFG: 03.07.2017)

«Tipo no metro». (Adriana, 20, portuguesa)

«Mas isso não tem nada a ver, as pessoas têm que conhecer os outros». (Abel, 21, S. Tomense)

«Já não devia ser normal, as pessoas já deviam estar conscientes que Portugal já não é só brancos, é um país livre». (Adriana, 20, portuguesa)

Entre as e os jovens, desta turma, destacam-se as opiniões do Abel e da Adriana, com concordância por parte dos restantes colegas. O Abel afirma não sentir comportamentos racistas, no espaço escolar, mas reconhece que em determinados ambientes, como os transportes públicos ainda se verificam algumas atitudes, que podem ter uma índole racista. As situações racistas evidenciadas pelas e pelos jovens retratam sempre uma relação com a cor da pele, mesmo que num contexto fora da escola, e, parece poder estabelecer-se uma relação entre a cor da pele e as questões étnicas, sendo as pessoas de pele escura associadas às etnias não dominantes. A Adriana manifesta que não deviam existir atitudes racistas, e valoriza a liberdade existente no país e a convivência entre pessoas com diferentes cores de pele. Entende-se, através da voz da Adriana, um respeito pela(s) etnia(s), relacionada com a cor da pele, valorizando que pela liberdade, as e os cidadãos deviam conseguir estar conscientes da multiplicidade étnica que caracteriza a nossa sociedade.

Considera-se pertinente trazer para o debate a perspetiva de Cardona (2007) que afirma que a construção da cidadania europeia (CE), se encontra na base de uma "Europa dos Cidadãos", que se deve pautar pelo exercício de direitos, no sentido da edificação de uma vontade política coletiva. Na relação com as questões étnicas entende-se este envolvimento como movimento no sentido da complementaridade e da continuidade, de tal modo que a diversidade cultural e social e as perspetivas individuais das e dos sujeitos caminham para um futuro comum. E é de facto, com esta perspetiva que jovens como o Abel e a Adriana vinculam as suas ideias face a uma não identificação com comportamentos racistas que ainda se verificam na nossa sociedade. As suas opiniões, veiculadas também pelos restantes colegas permitem-nos estabelecer

pontes com um ideal de respeito e aceitação pelas diferenças culturais, religiosas e étnicas, cuja valorização permitiria às sociedades da União Europeia (UE) caminhar para um futuro comum, diminuindo as desigualdades sociais.

A construção da identidade nas relações híbridas entre as origens

Noutra turma, na 2ª sessão de DFG, a forma como as e os jovens afirmam sentir-se nas próprias diferenças leva também ao debate sobre as diversidades sociais, culturais e perspetivas distintas entre jovens de diversas origens, evidenciando-se uma valorização e relativização dos benefícios:

> «É preciso coragem, não podemos estar fechados no nosso país, eu quero voltar para lá [relativamente a Angola] e melhorar as coisas lá, deixei tudo lá, os meus pais, os meus amigos. Foi tudo muito estranho». (Natércia, 20, angolana, DFG: 14.06.2017)
>
> «*Oh stora*, nós não nos devemos queixar, porque, eles lá não pagam tanto, mas por exemplo, aqui os hospitais, as pessoas têm mais condições, lá se calhar não têm tantas». (Vera, 19, portuguesa)
>
> «Temos o Ensino também». (Dália, 18, portuguesa)
>
> «Nós lá também temos». (Natércia, 20, angolana)
>
> «Se têm, estás aqui porquê? Porque queres ter um ensino melhor e mais qualificações». (Dália, 18, portuguesa)
>
> «Tem muita gente que se forma em Angola, não quer dizer que é errado. Eu gostava de voltar pela minha família e pelo país. Eu gosto do meu país, eu não vou estar a contribuir no país do outro, para o país do outro, quando o meu país precisa de mim. Eu quero conseguir ajudar o meu país». (Natércia, 20, angolana)

Neste debate evidenciam-se as diferenças de opiniões e vivências de jovens de origem portuguesa, contrastando com a jovem Natércia, de origem angolana. Estas perspetivas contrariam o debate até aqui fomentado, no sentido de que as jovens de origem portuguesa sustentaram opiniões muito díspares da jovem Natércia. Para além disso, ajudam-nos a compreender o modo como a Vera e a Dália, apoiadas por outras e

outros jovens da turma, valorizam aspetos como a saúde, a educação, a construção de melhores condições de vida, através da pertença à UE (União Europeia), valorizando esses aspetos. Por outro lado, a Natércia parece mostrar fragilidades na construção da sua identidade na relação híbrida entre cultura angolana e cultura portuguesa, fazendo alguma resistência às diferenças sociais e culturais. É nesse sentido que explora a vertente de regressar ao seu país, uma vez que, o financiamento para estudar em Portugal é proveniente de acordos no seu país de origem e sente como um dever desenvolver uma participação social, económica e cultural, aquando do seu regresso, para poder justificar a sua vinda para a União Europeia (UE).

Parece-nos assim de salientar a importância que esta jovem atribui ao regresso ao seu país de origem, criando através da educação expectativas de sucesso (Schippling & Abrantes, 2018; Abrantes & Amândio, 2014) ao mesmo tempo que se encontra numa possível dualidade de carência na participação e na identificação com a construção de uma cidadania europeia ativa na escola e na sociedade.

Assim, na situação concreta da Natércia não se pode afirmar a construção de um sentimento de pertença à cidadania europeia (CE), com vista a aquisição de competências pessoais e sociais que lhe permitam continuar os seus estudos e/ou trabalho, num país da UE, e ao que parece, a jovem resiste à construção de uma visão que se suporta na diversidade social e cultural.

Numa outra turma, já na 2ª sessão de DFG, um dos jovens, de origem portuguesa, realçou o seguinte:

> «Somos todos iguais, somos todos diferentes». (Sebastião, 21, português, DFG: 16.01.2017)

O que nos leva a compreender que o Sebastião, apoiado por outras e outros colegas de turma, dá relevância ao enriquecimento que as diferenças sociais e culturais podem trazer, valorizando que serem diferentes pode aproximar as pessoas e dar-lhes experiências diferenciadas.

Noutra perspetiva, outra turma, também na segunda sessão de DFG, traz para o debate novas ideias sobre as diferenças culturais, entendidas pela investigadora

como importantes para a criação de uma subcategoria, nomeadamente, **o valor da partilha e da mescla cultural**:

> «Não se trata de juntar uma cultura com a outra, há pessoas que são mais reservadas, que têm mais dificuldade em aceitar os outros com naturalidade. [E para melhorar estes aspetos, é preciso] abrir mais a mente, aceitar mais as coisas e aventurarmo-nos, eu continuo a dizer, eu saí de um continente africano (de Angola) e vim para aqui. Eu sempre pensei que queria morar em Lisboa e não no Porto, mas eu decidi conhecer mais culturas, porque é importante conhecer mais coisas». (Natércia, 20, angolana, DFG: 14.06.2017)
>
> «Damo-nos bem com toda a gente. Vocês aí, nós aqui, não há». (Dália, 18, portuguesa)
>
> «Toda a gente procura uma vida melhor, é a mistura cultural, toda a gente procura coisas melhores». (Margarida, 20, senegalesa)

Neste diálogo entre três jovens de origens diferentes reforçam-se as vantagens que as partilhas entre diferentes culturas podem trazer, pelo facto de promoverem pensamentos de maior aventura, de conhecer novas pessoas e realidades, entendendo e vivendo as diferenças como uma mais-valia social e cultural. Para além disso, salientar não haver lugar a situações de afastamento entre pessoas de diferentes origens, no espaço da sala de aula, em que as relações são positivas, no sentido da partilha e da convivência. E por fim, a Margarida reforça as questões da mescla cultural e que o facto de as pessoas procurarem melhores condições de vida as leva a trocas de valores e de princípios e que isso é enriquecedor. Surge assim a proximidade entre a cidadania e a educação intercultural, reconhecendo a escola como espaço onde se poderá fazer a passagem da cultura à multicultura (Carneiro, 1997), e onde se reforça a necessidade de (re)contextualizar a cidadania educacional (Macedo, 2018), reconhecendo nos sujeitos a unicidade das suas vozes, que podem captar-se no interior da escola. A Margarida volta a enfatizar, na mesma sessão de DFG, a riqueza das trocas culturais associadas a novas experiências, formas de educação e línguas:

«É a troca de muitas culturas e experiências de vida, porque os portugueses também vão para Angola, Moçambique, S. Tomé, Senegal. Muitas pessoas fazem trocas culturais, o que também traz muita riqueza, porque as pessoas podem ajudar ao desenvolvimento, a educação é diferente, aqui tens mais experiências, e lá é diferente». (Margarida, 20, senegalesa, DFG: 14.06.2017)

«Mas são estas trocas que estão a enriquecer o mundo, porque o mundo antes não era assim, mas agora está a enriquecer, por vezes as pessoas, por exemplo, conseguem falar muitas línguas, porquê? Por causa das trocas, de viajar e conhecer outras culturas, outros costumes». (Margarida, 20, senegalesa)

Assim, compreendemos que a Margarida realça aspetos como a procura de melhores oportunidades de vida e de estudo, e também a importância da partilha de aprendizagens, de experiências e de culturas como meio para a promoção das relações interpessoais e para a integração das e dos jovens de diferentes origens, proporcionando maior riqueza entre todos, no sentido da interculturalidade.

Isto leva-nos a refletir acerca da importância do *grupo social*, não apenas, nas particularidades das turmas, mas também na forma como as pessoas jovens se relacionam entre si, no contexto escolar, como espaço de partilha de experiências e aprendizagens. Face a esta questão, importa salientar que Iris Young (1990) vem reforçar que o grupo social representa um coletivo de pessoas, que mesmo em diferentes situações de poder, podem partilhar culturas ou modos de vida. Assim, os grupos constroem-se e afirmam-se nas relações sociais, partilhando alguns aspetos das suas vidas – como o espaço escolar, no caso em análise, apesar das diferenças entre si, a finalidade é que pertençam a uma sociedade comum. Estes aspetos que se realçam da perspetiva de Young vêm sustentar o que as jovens afirmam anteriormente, destacando que a existência de *grupos sociais* leva as trocas culturais e as experiências de vida. Estas trocas e experiências são vistas como um meio de partilha e enriquecimento na promoção das relações interpessoais e da integração das pessoas jovens, no ideal da interculturalidade. Reforçando também estas ideias, Pais (2011) defende que os grupos procuram entre si legitimidade para a afirmação das suas identidades, cruzando as identidades de grupo com as identidades pessoais, assim, refletem o "eu" e o "nós" e

sustentam aquilo que Pais apelida de afiliações sociais entre as pessoas, como é o caso dos grupos.

3. Etnias dominantes e não-dominantes: tensões e estratégias de construções de pertença

Nesta categoria cabem as representações étnicas que têm em atenção, as origens, as características sociais e culturais das pessoas jovens que participaram nesta investigação. Assim, nesta categoria debate-se e reflete-se sobre as possíveis tensões e estratégias adotadas pelas e pelos jovens, como forma de construir a pertença, perante a convivência na diversidade.

A subcategoria **construções de pertença na cidadania europeia (CE): o que contrasta!** partiu das vozes indiretas, que estão representadas pelas notas de terreno e que, portanto, são reinterpretações dos posicionamentos jovens, interessando salientar as suas opiniões:

> «Ouvi uma frase que me chamou bastante a atenção, uma das jovens da turma, perante a minha apresentação, na parte em que falei do modo como se sentiam perante a cidadania europeia, disse – em voz alta, mas como estando a conversar para si mesma – europeia não, eu sou preta. Fez-me logo parar e pensar que nesta pequena frase, dita por uma jovem de origem dos PALOP, tenho aqui tanto conteúdo para debater, refletir e desconstruir» (NT3, 05.04.16).

Este excerto busca captar o sentimento de tensão sobre a ausência de pertença à CE, refletindo-se que esta dificuldade incide na própria perspetiva de CE que é construída. Esta jovem exteriorizou que não sente nenhum tipo de relação com a União Europeia (UE) e com a CE, atribuindo essa ausência de sentimentos e de pertença à sua *cor da pele*. Nóvoa e Lawn, em 2002, firmaram a ideia de partilha de valores comuns, como os expectáveis na cidadania europeia (CE), como um mito, pelo facto de não se considerar a desigualdade de poder entre diferentes grupos, não sendo claros os valores que a Europa partilha. Assim, pode explicar-se o que esta jovem exteriorizou,

precisamente por não conseguir criar uma relação de pertença com a UE e a CE, e ao que parece pelo facto de pertencer a uma etnia não-dominante, que caracterizou pela *cor da pele*.

Contrariando esta ausência de pertença, encontram-se os objetivos propostos em documentos como o Eurydice (2017) que afirmam a relevância das sociedades democráticas conseguirem orientar-se em práticas de cidadania, em que as pessoas jovens possam participar ativamente, devidamente informadas e com responsabilidade, fomentando assim a construção de pertença à CE e UE. Relacionando com a escola e a visão de uma cidadania europeia (CE) em que as pessoas jovens teriam um papel ativo, torna-se significativo compreender que estas devem ser envolvidas, enquanto cidadãs, no sentido de poderem construir e expressar um pensamento crítico e os seus posicionamentos sociais e culturais. Contudo, isto é contrariado pela forma como as pessoas jovens afirmam sentir-se em determinadas construções sociais e culturais, dentro do espaço escolar e também fora dele.

Ser sujeito através da linguagem: crioulo e português

Na perspetiva de analisarmos a construção enquanto sujeitos, das pessoas jovens, estabelecendo uma relação com a dominância das etnias, considera-se significativo compreender o modo como as e os jovens, de origem africana conversam, com frequência, em *crioulo* entre si, nos intervalos e espaços de partilha comum. As pessoas jovens afirmam assim que se compreendem melhor e que podem usar outras expressões linguísticas, que caracterizam as suas origens e que na língua portuguesa não se torna concretizável, nem adquirem o mesmo sentido. Estabelece-se aquilo que, em capítulo anterior, designámos por alternância da dominância de etnias, uma vez que, nas questões linguísticas as e os jovens, de origem africana, estabelecem diálogos entre si em *crioulo*. Por seu lado, as e os colegas – de origem portuguesa – não se sentem envolvidas/os nas conversas que estabelecem, pois não compreendem o *crioulo*, isto verifica-se em momentos como os intervalos. Compreendemos isto mesmo, quando as jovens referem também como questão significativa o facto de as e os colegas, por vezes, falarem em *crioulo* entre si, e de considerarem que isso representa falta de respeito para com as e os colegas. Contudo, assumem que conversam e convivem entre todas/os, na

turma, mas que se trata de momentos de convívio pontuais, não se prolongando para a construção de outras dimensões das relações interpessoais (Rafaela, 21, portuguesa; Adriana, 20, portuguesa; Clara, 19, portuguesa, DFG: 03.07.2017).

Em seguida, temos um outro exemplo muito significativo que permite compreender as diferentes perspetivas para o uso ou não do *crioulo*, em determinados contextos da EQP:

> «Uma das coisas que me deixa revoltado, estamos por exemplo, dois ingleses a falar inglês e dois chineses a falar mandarim, ninguém se importa, mas se por exemplo eu e o Diogo estivermos a falar *crioulo* as pessoas revoltam-se logo. Simplesmente, revoltam-se mesmo, não sei se por ser *crioulo* ou não. Tu podes estar a falar mal de mim, então e se for mandarim não é igual. Senti muito isto nessa sociedade, muito mesmo». (Dino, 21, S. Tomense, DFG: 06.06.2016)
>
> «Mas provavelmente os ingleses não sabem falar português, e vocês sabem, não é por isso, que as pessoas ficam chateadas?». (Filipa, 19, portuguesa)
>
> «Pois, era isso que eu ia perguntar, não será que isso acontece, porque, de facto, vocês sabem falar português e as pessoas podem interpretar isso como: podem não querer falar connosco ou que nós entendamos?». (Flor, 20, portuguesa)
>
> «Se eu estivesse a falar contigo em *crioulo* e tu não entendes, aí eu estou a faltar-te ao respeito, agora se eu estou a falar com o Diogo, porque ele entende *crioulo,* eu não estou a faltar ao respeito». (Dino, 21, S. Tomense)
>
> «O facto de eu falar *crioulo* com ele, consigo dizer outras coisas, culturalmente, com expressões e torna-se muito mais rápido». (Diogo, 22, cabo-verdiano)
>
> «Algumas pessoas até gostam e querem aprender, mas há outras que dizem logo que estamos a falar em *crioulo* para não falar à frente delas. Sinto isto em determinados sítios». (Dino, 21, S. Tomense)

Para as pessoas jovens, de origem africana, falar *crioulo* é uma forma de afirmarem a sua vinculação identitária com as suas origens, trazendo a sua cultura linguística para a escola e para outros lugares, onde socializam. Parece tratar-se de um meio de afirmação e dominância étnica, pela identificação e proximidade às e aos

colegas através da partilha da língua (*crioulo*) que pode levar a empoderamento. É na utilização do *crioulo* que se reforça a cultura linguística, tornando assim as etnias caracterizadas pela não dominância, associadas a grupos em situação de maior vulnerabilidade, num momento específico de maior dominância. Freire (em 1978) refletiu sobre as questões linguísticas, trazendo um pensamento ainda atual e que merece debate, considerando que a linguagem se torna crucial na reconquista da liberdade e da voz do povo, como forma de se libertar da dominação por parte dos grupos dominantes e passar da desumanização à humanização, como esclarece Macedo (2013). Interpreta-se a *voz* como o meio para as pessoas jovens se expressarem enquanto construtoras ativas de cidadania, permitindo desenvolver a inclusão e igualdade de condição (Macedo, 2011).

Percebe-se assim, a relação de alternância de poder entre jovens de diferentes etnias, através da linguagem, quer seja nos quotidianos da escola, quer noutras situações descritas pelos jovens (em cima). Assim sendo, parece existir uma alternância de dominância nas relações étnicas, traduzida pelas questões linguísticas (*crioulo*) e uma maior ou menor proximidade entre jovens, de acordo com as suas origens. Por seu lado, no espaço interior da sala de aula, o currículo e a língua são de origem portuguesa, as e os formadores são portugueses, e, portanto, é clara a predominância da cultura portuguesa, que se encaixa num padrão uniformizado com a Europa, à qual as e os jovens de outras origens, nomeadamente de origem africana, têm que se adaptar e aceitar como parte integrante do processo de aprendizagem a que estão sujeitos, no sentido da vivência da interculturalidade.

Entre o racismo e o preconceito…

Neste tema relativo às estratégias e vinculações identitárias relacionadas com a construção étnica emerge também outra subcategoria significativa, como é o caso do debate **racismo e preconceito,** onde as pessoas jovens atribuem significados ao que representa ou não racismo e/ou atitudes preconceituosas:

> «Não ser racista, neste caso, aceitar os colegas». (José, 20, português, DFG: 12.05.2016)
>
> «Nem ser homofóbicos». (Alice, 19, portuguesa)
>
> «Não é racismo, eu acho que é mais preconceito, porque as pessoas são muito preconceituosas, umas com as outras, tanto a nível de cor, de estatuto, ou a forma como as pessoas se vestem ou como falam». (Lisa, 19, portuguesa)
>
> «Excluem logo do grupo social, só por não terem os mesmos bens». (José, 20, português)
>
> «Ou por não terem os mesmos objetivos ou não pensarem da mesma forma, são piores pessoas do que as próprias que os excluem, acho que é isso. Não é só aqui na escola, é em todo o lado, mas eu acho que no primeiro ano quando a gente esteve cá não se notava tanto isso, porque nunca havia cá confusões na escola, falávamos acho que entre toda a gente». (Lisa, 19, portuguesa)

Distinguindo diversas formas de exclusão?

Uma outra turma, numa 2ª sessão de DFG, estabelece as relações com a sessão anterior, lembrando-se especificamente das questões de racismo e etnia na sua relação com um estatuto social baixo (das pessoas que vivem em habitação social e/ou que são emigrantes):

> «Falamos sobre aquilo das raças». (Edmundo, 22, português, DFG: 24.02.2017)
>
> «Falamos das diferentes etnias, do bairrismo e no final começamos a falar dos emigrantes, no sentido de acolher ou deixar de acolher emigrantes». (Caetano, 22, português)

Numa outra sessão de discussão as pessoas jovens caracterizam as situações racistas e/ou preconceituosas que vivenciaram na seguinte medida:

> «No metro eu já ouvi: *Ah*, tu és 'preto', essas coisas todas e as pessoas ficaram a ver, mas o que me quero referir é que aqui na escola nós estamos mais civilizados, como o colega Sebastião tinha dito». (Marcos, 17, português, DFG: 11.01.2017)
>
> «Eu não sou racista, pelo menos acho que vocês não notam nada disso, pois não? [Os colegas concordam com o Sebastião]. Estamos evoluídos, somos todos iguais». (Sebastião, 21, português)
>
> «Lá na Guiné, por exemplo, os 'pretos' com os 'brancos' dão-se bem». (Magnólia, 21, guineense)
>
> «Aqui em Portugal dão muitos abusos, o pessoal faz o que quer». (Marcos, 17, português)

Entende-se assim as perceções das e dos jovens de diferentes turmas, relativamente a comportamentos racistas, quer dentro da escola, quer em espaços exteriores. Ou seja, identificam o que são atitudes negativas de racismo e preconceito(s), associando isso à afirmação de que o facto de as pessoas pensarem de formas distintas deve contribuir para a promoção cultural e para as inter-relações em grupo, para a forma como as sociedades evoluem e não para a discriminação ou xenofobia, como as/os próprias/os jovens indicam. Parecem abrir-se espaços a uma cidadania mais solidária e a uma vivência inter-multicultural, tal como defendido por Macedo (2018) e Peres (2011) respetivamente.

De forma também pertinente para este tema trazemos para debate uma outra questão, relacionada com as estratégias de vinculação identitária, e relativa à afirmação das e dos jovens como sujeitos ativos e participativos na escola, no que respeita, por exemplo, à constituição de uma associação de estudantes, como destacaram numa sessão de DFG, em que emergem ideias de falta de poder, subordinação e ausência de voz, bem como potenciais desigualdades:

«Nós não temos poder aqui dentro, na realidade, nós somos os mais inferiores, não temos o mesmo poder que os outros. Da mesma maneira que nos dizem que somos os alunos ideais para poder fazer a associação de estudantes, se somos assim alunos tão especiais, acho que nos podiam dar um bocadinho mais de voz». (Adriana, 20, portuguesa, DFG: 03.07.2017)

«O importante para eles é que façamos os módulos e os cursos, mas não pensam naquilo que nós podemos querer, nos nossos direitos, basicamente». (Clara, 19, portuguesa)

«*Oh stora,* este ano tivemos educação física e só fomos ao pavilhão umas duas ou três vezes, os outros foram mais porque pediam, isso não faz sentido, é um direito que todos temos». (Adriana, 20, portuguesa)

Considerando estes posicionamentos parece relevante refletir que uma das propostas para uma maior participação das e dos jovens, deve incidir em que consigam afirmar-se numa "cidadania reclamada" (Stoer & Magalhães, 2005), isto é, que lhes permita participar ativa e democraticamente nos quotidianos da escola, para que esta possa ser um reflexo das suas opiniões e posicionamentos. Esta cidadania reclamada pode definir-se num constructo das relações interpessoais, desenvolvidas na escola, onde se assume a envolvência das pessoas jovens no desenvolvimento da cidadania ativa. Stoer e Magalhães (2005) sustentam uma conceção de "cidadania reclamada", baseada no reconhecimento da diferença. Reconhecimento este que adquire sentido para esta investigação, uma vez que, se idealiza uma justiça que consiga reivindicar-se socioeconomicamente, mas também culturalmente, com a finalidade de envolver as pessoas jovens e em que estas possam afirmar-se nas práticas de cidadania e de cidadania europeia (CE).

Para finalizar este capítulo realço que este debate se centrou em três categorias principais, nomeadamente, as **construções discursivas acerca da etnia: na tensão entre raça(s), culturas e religiões**; **etnias dominantes e não dominantes: visões e oscilações** e **etnias dominantes e não-dominantes: tensões e estratégias de construção de pertença**. Na primeira, destacaram-se outras subcategorias como as diferenças ao nosso olhar e as diferenças culturais. Os principais discursos das e dos jovens assentam em expressar as diferenças sociais, culturais e religiosas que vivenciam no quotidiano da escola. Ou seja, diferenças estas que podem expressar-se em torno de um ideal de enriquecimento pessoal e social, ou seja, a mescla de etnias é percecionada e sentida, pelas e pelos jovens desta escola, como um meio para atingir a diversidade e a interculturalidade.

É interessante acentuar, face a estes achados, que Cabezas (2005) parece reforçar a perspetiva de que a modernidade ocidental se caracteriza por uma visão do mundo, como se esta fosse a única possível – dominância cultural ocidental - tentando diminuir as diferenças, como é o caso das etnias e é nesta base que assenta o racismo. Afirma assim que a modernidade retirou o tradicional respeito pelas diferenças. Inspirando-nos em Stoer e Magalhães (2005) que defendem que a modernidade procura respeitar e aceitar as diferenças, implicando integrar e não segregar, levando a integrar diferentes origens e etnias, na diversidade social e cultural. Deste modo, as pessoas jovens representam assim uma esperança no alcance desta integração, através do respeito e da aceitação da 'diferença'.

Na segunda categoria **etnias dominantes e não dominantes: visões e oscilações**, onde emergiram duas subcategorias: como nos sentimos na convivência entre diferentes?, *e* o valor da partilha e da mescla cultural, evidencia-se a partilha de aprendizagens, culturas e experiências como motor para integração e para o reforço das relações interpessoais. Destaca-se a forma como as pessoas jovens se reveem nas suas etnias, considerando as suas culturas, religiões e características sociais, não ignorando os desafios a elas associadas e como se associam à própria pertença à UE (União Europeia) e cidadania europeia (CE), valorizando positiva ou negativamente os

sentimentos que expressam face à CE e UE. Tornou-se comum as pessoas jovens transmitirem as maiores vantagens e desvantagens que encontram na pertença à UE, bem como as formas como as diferentes origens e etnias têm implicações nas oscilações dessa pertença. Na discussão dos conceitos de etnias dominantes e não dominantes interessa salientar, para concluir, que a apropriação do 'reconhecimento da diferença' de Fraser (2007) vem de encontro à ampliação da justiça e da busca da igualdade social, sendo que a etnia vai para além da cor da pele, e se reconhece a importância das pessoas jovens, serem intervenientes na construção da sua própria cidadania e de CE (cidadania europeia), com um papel ativo.

Na última categoria de análise que se intitula **etnias dominantes e não-dominantes: tensões e estratégias de construção de pertença, em que emergiram** as subcategorias: construções de pertença na cidadania europeia (CE): o que contrasta! *e* racismo e o preconceito (…). Neste ponto interessou-nos destacar as tensões e/ou estratégias adotadas pelas pessoas jovens no que concerne às questões da construção de pertença na cidadania europeia (CE). Um dos temas que surgiu foram as questões linguísticas – como o *crioulo*. Estas evidenciam-se no modo como as e os jovens vivenciam as questões linguísticas na relação com a dominância da etnia, estabelecendo-se o que designamos por alternância da dominância de etnias. Torna-se claro que as e os jovens de origem africana estabelecem diálogos entre si, em *crioulo,* sendo que, as e os colegas – de origem portuguesa – mostraram não se sentir envolvidos, sempre que a comunicação é estabelecida neste registo. Verifica-se assim uma dominância latente da etnia maioritária, ligada a uma cultura 'portuguesa' ocidental, em que surgem momentos de resistência por parte das e dos jovens dos PALOP através do uso do *crioulo*, como meio para comunicarem entre si e nesses momentos, não criar uma relação de comunicação com as e os colegas de outras origens.

Nestas situações as e os jovens de origem portuguesa sentem-se colocados 'à margem', ou seja, discriminados, mas, eventualmente, não parecem questionar-se sobre os sentimentos de discriminação cultural e linguística das pessoas de origem PALOP que vivenciam, no dia-a-dia, a dominância da cultura portuguesa e europeia relativamente às quais não parecem ter desenvolvido fortes processos de pertença. Laia Pedro (2018) realça que as minorias continuam a sentir desafios, no que respeita, à

construção da cidadania, face à existência de diferentes valores e modelos de integração. Portanto, apesar dos desafios sentidos, por parte das pessoas em situação de maior vulnerabilidade social, cultural, religiosa e étnica, parece continuar a tendência a firmar-se aquele que é o modelo europeu.

A título conclusivo, gostaria de destacar que o projeto europeu (expresso em documentos como Eurydice 2012, 2017; European Commission 2010; Council of Europe 2008) através da cidadania europeia (CE) tem um caminho a desenvolver na aproximação e identificação entre sujeitos de diferentes etnias que permita a construção de um sentimento de pertença, posicionado numa sociedade que se pretende intercultural, contribuindo assim para uma maior proximidade com um ideal de justiça social.

Capítulo VI.

Os mapas de vida como interpretação e reconstrução das experiências jovens

Introdução

Informados por uma tradição teórico/metodológica emancipatória, centrada na escuta e reconhecimento das vozes, como acentua Macedo, 2011, partindo de Arnot, os *mapas de vida* resultam de uma compilação de dados partilhados pelas pessoas jovens sobre si mesmas, no decurso das entrevistas individuais de aprofundamento, cuja interpretação para além de ter potenciado um (re)conhecimento de cada jovem constituiu também o ponto de partida para a identificação dos temas emergentes que viriam a dar origem às categorias de análise. Nesse sentido, importa esclarecer que pelo facto de essas entrevistas terem sido desenvolvidas na fase final da recolha de dados, em que já se tinha passado de uma relação de estranheza a uma de maior familiaridade (Silva, 2011), a opção por incluir os *mapas de vida* neste capítulo surge quase como uma síntese reflexiva para fechar os capítulos empíricos.

Importa ainda dizer que as e os jovens participantes nas entrevistas tinham já participado nas sessões de Discussão Focalizada em Grupo e que se mostraram disponíveis para participar nesta nova fase. Acentuo ainda que esta investigação não foi pautada, nem tinha como objetivo realizar histórias de vida nem retratos sociológicos, mas se inspirou neles para produzir um aprofundamento acerca das e dos jovens. Com os *mapas de vida* pretendeu-se, sim, reconhecer *poder de assinatura* às vozes jovens, tendo sido desenvolvida uma interpretação das perspetivas e opiniões partilhadas pelas e pelos sujeitos, provenientes das entrevistas. Os *mapas de vida* simbolizam assim a importância que estas entrevistas adquiriram, pelo modo como as pessoas jovens, *com* diferentes origens sociais e etnias transmitiram o que pensam, o que sentem e o modo como as suas perceções se podem complementar e/ou contrastar nestes relatos. Neste sentido, com a construção destes *mapas de vida,* tive como finalidade atingir uma (re)interpretação das particularidades e conceções das pessoas jovens.

Sendo a diversidade em termos de origem nacional um dos aspetos que emergem, nesta investigação, considera-se pertinente que a mesma fique retratada,

como se pode ver na tabela seguinte, que introduz o conjunto de mapas de vida das e dos jovens participantes.

	País de Origem						
	 Angola	 Cabo Verde	 Guiné-Bissau	 Índia	 Portugal	 São Tomé e Príncipe	 Senegal
Abel							
Clara							
Marcos							
Margarida							
Lucas							
Morgana							
Natércia							
Gastão							
Rafaela							
Sebastião							
Magnólia							
Vera							

Quadro 4: Origem nacional das pessoas jovens que participaram nas entrevistas individuais de aprofundamento.

Mapa de Vida do Abel

Vinda para Portugal e a sua família

O Abel tem 21 anos e encontra-se no 3º ano da Escola quotidianos de Profissionalização, correspondente ao 12º ano do ensino regular, na área de contabilidade e fiscalidade. Vive no Porto há cerca de 1 ano e 3 meses. É natural de S. Tomé e Príncipe. Veio para Portugal com 20 anos, com o objetivo de estudar. Tem uma irmã e três irmãos, com 23, 25, 27 e 30 anos. O pai tem 58 anos e é professor, tendo como habilitações académicas um curso superior. A mãe tem 57 anos, é deputada e também tem um curso superior. Questiono-me acerca da informação sobre a mãe, pois as técnicas da escola afirmaram que a mãe do Abel é enfermeira e trabalha como enfermeira, apesar de ele ter dito que ela é deputada.

Integração educacional e as aprendizagens da vida

No que respeita às dificuldades de integração, o Abel, no início, estava desinteressado de se integrar socialmente, pois não conhecia as pessoas e teve o desafio de se adaptar à língua. Mas agora já se encontra melhor e adaptado. Tem já alguns amigos, de S. Tomé e Príncipe e portugueses. O Abel tem como desafios as questões económicas, de encontrar alojamento e ter que partilhar casa. No início a adaptação foi difícil, pois tudo era diferente, mas o apoio da escola durante todo o processo foi relevante. Atualmente, o Abel divide casa com mais dois rapazes, mas no início moravam sete pessoas na mesma casa, o que era muito complicado de gerir. Como aspetos positivos, tem vindo a aprender muitas coisas e conheceu outras pessoas e, portanto, considera que evoluiu como pessoa. “Aprendi sobre a vida, não só fisicamente, mas também psicologicamente, aprendi muitas coisas”. O Abel já trabalhou para ajudar às despesas do seu quotidiano, atualmente não trabalha, pois estava a faltar às aulas, mas encontra-se à procura de um *part-time* para ajudar nas despesas. No início os pais também lhes prestaram algum apoio financeiro, mas atualmente não têm essa possibilidade.

Quanto a atividades desportivas, o Abel, por vezes, joga futebol com os amigos, já jogou na seleção de S. Tomé e Príncipe, enquanto jogador júnior, entre os 17 e 18 anos, e gostava muito, mas nunca mais jogou, a não ser com amigos. Em S. Tomé fez também voluntariado numa Comissão de Jovens, ajudou na biblioteca, limpezas, ajudou pessoas idosas, mas cá em Portugal nunca fez atividades de voluntariado. O Abel não frequenta muito a igreja. Atualmente não presta nenhum apoio a algum familiar ou pessoa que possa necessitar de ajuda.

Perspetivas de cidadania: Do desconhecimento … às nossas culturas

Relativamente ao termo cidadania, inicialmente o Abel não estava a compreender a questão, mas depois relacionou com o direito de cada pessoa viver em liberdade. Considera que as pessoas agem bem, estando em liberdade, que "devem poder praticar as coisas que gostam" e que cá em Portugal nunca teve qualquer problema. Para o Abel a cidadania europeia é o termo europeu para a cidadania, relaciona com as associações e com terem os mesmos direitos, nos diferentes serviços, como acesso à educação e saúde, e a mesma moeda entre os países europeus.

Considera que apesar das diferenças entre países, estes têm os mesmos objetivos para se desenvolverem, com os apoios que recebem. Para o Abel os principais direitos são o acesso à educação e ao ambiente com paz. Quanto aos deveres considera que o respeito e cumprimento das leis é o mais importante. Perante a questão se se considera um cidadão europeu afirma que isso ainda é complicado, mas que para ele está tudo dentro da normalidade. Não se considera ainda um cidadão europeu, contudo realça que tem apoios para estar em Portugal a estudar e que a sua situação é muito semelhante a quem é cidadão, e por isso, considera que está numa situação positiva.

Nós temos as nossas próprias culturas, mas vocês também a vossa!

No termo etnia o Abel teve dificuldades em compreender a própria palavra, notando-se um desconhecimento significativo sobre o termo, e ao longo da conversa, realça que nunca tinha ouvido o termo, após isso tento clarificar explicitando que é no sentido de as pessoas terem culturas diferentes e aí o Abel refere "nós temos as nossas

próprias culturas, mas vocês também a vossa, e é isso". Para o Abel as etnias relacionam-se com o convívio entre as pessoas, de culturas, costumes e tradições que caracterizam cada país. Refere que se conseguiu adaptar à cultura até fazer amigos e salienta que não importa a cultura, desde que se possa aprender coisas novas, e dá como exemplo a gastronomia.

Relações Interpessoais: Entre oportunidades de prática de cidadania

O Abel considera que a escola é boa, que as e os formadores explicam bem e que se encontram quase sempre disponíveis para as pessoas jovens e também não afirma a existência de uma etnia dominante na escola. Para o Abel a relação entre as e os colegas e entre colegas e formadores/as é boa, que se encontram disponíveis a entreajudar-se, que tentam ajudar quando alguém falta a acompanhar os módulos. Considera que na turma, dentro da sala de aula, todos e todas as colegas convivem entre si, mesmo quando têm diferentes origens, e reforça que mesmo fora do contexto das aulas existe convivência, pois conhecem-se e trocam experiências. O Abel considera que se tentam integrar todos e todas as jovens que chegam à escola, que passeiam juntos, e que fazem atividades em conjunto.

Considera que a cidadania é praticada dentro da escola, pois todas as pessoas jovens têm o direito de fazer as mesmas coisas. Pensa também que as melhorias na escola passam essencialmente pelas questões estruturais, mas realça que com o tempo tem vindo a melhorar e que como depende de financiamentos externos nem sempre consegue avançar com melhorias. O Abel revela que sente que as suas opiniões são escutadas, e que quando as pessoas têm disponibilidade que apoiam e escutam com atenção as necessidades das e dos jovens. Quanto ao espaço na sala de aula, reforça que têm os mesmos direitos, existe igualdade entre todos e todas, "brincamos, trocamos ideias, às vezes comemos juntos". Considera que o veem como um cidadão na escola, pela forma como é tratado, que todas e todos os técnicos e formadores sempre o apoiaram e acompanharam, e por isso, "não vê nenhum termo desconhecido de cidadania cá".

A vida em Portugal e o horizonte da Europa

Relativamente ao futuro, o Abel diz que gostaria de ingressar no Ensino Superior e trabalhar, diz que gostaria de entrar em Direito ou Medicina, mas que será difícil, e que Contabilidade é também uma possibilidade. Nota-se desconhecimento sobre a forma como o acesso ao Ensino Superior pode decorrer, e refere que desde criança que sonha em ser médico, mas que com o tempo pensou em ser jogador de futebol, e refere: "misturei tantas coisas que quase nada deu certo", mas que por opção gostaria de seguir direito, contudo, desconhece quais os exames a que teria que se propor e os procedimentos para o acesso.

Refere que começará a trabalhar e que futuramente logo decide, ambiciona ficar em Portugal a estudar e trabalhar, ou eventualmente noutro país da Europa, caso não tenha oportunidade de ficar cá, e só em última opção imagina voltar para S. Tomé e Príncipe, pois afirma que cá tem outras oportunidades de vida e melhores condições. Gostaria de viajar pela Europa para conhecer outros lugares e adquirir novas aprendizagens. "Daqui a 5 anos aposto que eu vou trabalhar, vou estar a estudar", pretende ainda economizar dinheiro, "tentar arranjar uma casa (…) construir a minha vida, [e] também poder ajudar os meus pais". Se pudesse mudar alguma coisa, o Abel refere que se teria aplicado mais nos estudos, e teria continuado a praticar futebol.

Como veremos, face ao contacto com os diferentes mapas de vida, o Abel difere das e dos colegas em algumas das suas perspetivas, nomeadamente, no desconhecimento/ falta de tomada de consciência da diversidade cultural, social e étnica presente na convivência com as e os diferentes jovens da sua escola. O Abel, à semelhança das e dos colegas de origem PALOP, tem a expectativa de ficar em Portugal ou noutro país da Europa, dando continuidade ao investimento na sua formação académica e profissional**.** Parece permitir identificar indícios do desenvolvimento de uma relação com a Europa que talvez não corresponda a uma identificação, mas ao emergir de uma relação de pertença. O seu mapa de vida permite evidenciar a necessidade de construção de melhores condições de vida e de oportunidades, num horizonte de sonhos vivenciados na Europa, pelas oportunidades, expectativas e possibilidades.

Relações e integração do/a outro/a

A Clara tem 19 anos e, tal como o Abel, encontra-se a terminar 3º ano (equivalente ao 12º ano do ensino regular), na área de contabilidade e fiscalidade, vive em Gondomar e é de nacionalidade portuguesa. Vive com os pais e o irmão, que tem 24 anos. O pai com 49 anos, atualmente encontra-se desempregado e ela acha que ele tem o 6º ano de escolaridade, já a mãe tem 47 anos e também terá o 6º ano e é doméstica. Para a Clara as maiores dificuldades das e dos colegas na escola estão relacionadas com as questões económicas, pois as e os que vem dos PALOP afirmam que vêm com a ideia que terão cá todas as condições e despesas asseguradas e que quando chegam isso não se verifica, gerando dificuldades de sobrevivência, integração e de apoio. Como aspetos positivos, realça o facto das/os colegas desenvolverem aprendizagens novas e diferentes e a partilha das diferentes culturas e experiências, de parte a parte.

Cidadania autoinvestida

No que respeita a atividades desportivas e/ou de voluntariado, a Clara não participa em nenhuma dessas atividades, já fez algumas atividades desportivas, como frequentar um ginásio e aulas de zumba, e, portanto, ocupa os seus tempos livres a passear com as e os amigos e como já tem carta de condução aproveita para sair mais. Também dá algum apoio ao avô que se encontra doente, mas esporadicamente, uma vez que tem outros familiares que asseguram os cuidados necessários.

Perspetivas de cidadania: Como nos comportamos!

Na perspetiva do que significa a cidadania, a Clara salienta que “deve ser como nós nos comportamos em relação às outras pessoas (…) o nosso comportamento, se calhar também o que nós fazemos e que possa envolver as outras pessoas”, relacionando com as atitudes do quotidiano. Relativamente ao conceito de cidadania europeia, tem mais ou menos o mesmo entendimento, mas em relação a pessoas de

outros países, ou seja, da UE, com determinadas regras de conduta e atitudes. A Clara referiu a experiência de uma viagem, em que acompanhou o irmão, camionista, e ao longo da viagem percebeu a existência de diferentes formas de interação entre as pessoas, de países distintos, como França, Espanha e Alemanha. Salientou que em França achou que as pessoas não eram tão simpáticas e que por exemplo, na Alemanha eram afáveis, mas *metiam-se* um pouco na vida das pessoas, estas foram as perceções da Clara, achou interessante pelo facto de ser diferente. No que respeita, às diferenças entre a cidadania nacional e europeia a Clara destaca o facto de cada sociedade viver a cidadania de formas diferentes, umas com maior interação, outras com menor. Para os direitos e deveres de cidadania europeia mais importantes, a Clara destaca tratar-se bem todas as pessoas, com liberdade, independentemente da cultura, educação e não sermos racistas, em nenhuma circunstância. Quanto à questão se sente uma cidadã europeia, a Clara destaca que sim, pois faz parte da União Europeia (UE) e o facto de ter liberdade de circulação para poder visitar outros países relembra-lhe essa pertença à CE. Contudo, no que respeita ao direito e dever de votar, a Clara refere que ainda não votou, por opção, pois afirma que não se encontrava "muito por dentro" do assunto e "preferi ficar quieta", mesmo perante a possibilidade de votar em branco, a Clara diz que preferiu não o fazer.

Raças: brancos, pretos, amarelos (…)

Perante o termo etnia, a Clara afirma que se relaciona com "a raça", de cada país e cultura, lá está "tem os brancos, os pretos, os amarelos, cor-de-rosa, às pintas". Considera que é o que cada país transmite às suas pessoas e o que nos distingue uns dos outros. A Clara não considera que exista uma etnia dominante na escola, refere que há um equilíbrio entre as e os jovens de origem portuguesa e as e os de origem africana, tanto em termos de número como em relações interpessoais. Considera que, na generalidade, as pessoas têm alguns comportamentos que podem ser racistas, quando estão nos seus próprios países, ou seja, cá em Portugal podem ter atitudes mais racistas face aos africanos, como pensa que o inverso também se verifica, em diferentes países africanos, face aos portugueses. Na escola considera que todos e todas se dão bem, contudo fora da escola pode dar-se lugar a um ou outro comportamento racista, como

inclusive as e os colegas já foram contando. A relação entre colegas é boa, apesar de não andarem sempre todas e todos juntos, pois não têm a "dita afinidade", ou seja, o que se pode chamar de amizade, conhecem-se e conversam. Quanto ao porquê de isso se verificar, a Clara refere que é mais do feitio dela não estar sempre a estabelecer contacto com as e os colegas, e salienta que sente que as e os jovens de origem africana convivem mais entre eles e elas, o que implica que não se misturem entre si, mas acha esse comportamento errado, pois considera que se podiam dar todos bem.

No que respeita, à relação com as e os formadores, a Clara refere que é boa, que cada formador e formadora a tem a sua forma de ensinar e que isso pode resultar melhor com alguns ou algumas jovens, comparativamente com outras pessoas jovens. Considera que a cidadania na escola é praticada, pois refere que há respeito entre todos e todas e acabam por ter os mesmos direitos, na relação com as e os formadores e direção as suas opiniões são escutadas e respeitadas. Nos aspetos a serem melhorados, a Clara refere que as instalações precisam de melhorias, pois é muito frio no inverno e para além disso, que seria útil terem uma cantina, para poderem almoçar e não terem que estar sempre a comprar nos supermercados ou a trazer de casa, até porque refere que assim não conseguem ter uma alimentação tão saudável. Quanto ao modo como as suas perspetivas são escutadas na escola, a Clara refere se for algo fácil de resolver, mostram-se disponíveis, se for algo mais complexo ou demorado, a direção da escola já não tem em atenção a opinião das e dos formandos. A Clara exemplifica com o que não interessa resolver, como a questão do aquecimento e vão-se colocando aquecedores que funcionam mal, como obriga a um maior investimento económico é algo que não é tido em consideração. Já nas questões pedagógicas, a Clara considera que as suas opiniões são escutadas e que a cidadania dentro da sala de aula também é praticada, uma vez que, as e os formadores tratam as e os jovens de igual modo, apesar das diferentes etnias, têm em atenção a todas e todos, para que aprendam ao seu ritmo. Para a Clara na escola vêem-na como uma cidadã, pois respeitam-na e permitem que usufrua dos mesmos direitos de todas as outras pessoas.

Andar pela Europa de camião?

Quanto ao futuro a Clara diz que não pretende ir para a faculdade, pois já está "farta" de estudar, pretende encontrar um trabalho a tempo inteiro, para poder juntar dinheiro, pois gostava de vir a tirar a carta de pesados, como já o irmão e o pai têm. Salienta que quer trabalhar em qualquer área, seja na área de contabilidade ou no que aparecer. Perante a questão se gostava de trabalhar fora (noutro país da UE) ou em Portugal, a Clara diz que gostava de experimentar, fazendo viagens mais longas, na UE, e outras mais curtas, dentro do país. A Clara diz também que até gostava de ir para fora, mas tem receio de não se adaptar, por causa da língua. Daqui a 5 anos imagina-se já a conduzir um camião e a andar pelas estradas fora, atualmente. não mudava nada na sua vida. Há uns meses atrás mudou este aspeto da sua vida, tinha um *part-time*, num restaurante de *fast-food* e o ambiente era muito mau, e acabou por se despedir, pois não havia organização e como também precisava de fazer o estágio, no âmbito do curso, acabou por vir embora.

A Clara defende que existem relações de convivência entre as e os jovens, na escola, mas na sua opinião não existe uma etnia dominante, posicionando-se assim, numa perspetiva de convivência saudável e negociada entre todos e todas. Distancia-se das perspetivas de outros jovens do grupo que não reconhecem essa negociação entre etnias. Tal como muitos colegas, demonstra um posicionamento atento e reflexivo sobre a cidadania nacional e europeia e sobre os comportamentos na escola. Evidencia-se um 'desapego' à formação comparativamente com jovens de origem PALOP, pelo facto de não valorizar continuar a estudar. Por outro lado, indiciando a construção de uma relação com a cidadania europeia, a Clara é mais destemida, desejando aventurar-se pela Europa, contrariamente a outros colegas de origem portuguesa, que afirmam querer permanecer no país a trabalhar.

Mapa de Vida do Gastão

Vinda para Portugal e relação familiar

O Gastão tem 19 anos, está no 2º ano do curso, de contabilidade e fiscalidade, o que corresponde ao 11º ano. Nasceu em Bangladesh, mas vive no Porto desde os 6 anos (sensivelmente). Veio com a família, que à semelhança de muitas outras famílias de imigrantes, procuravam melhores condições de vida e novas oportunidades. Vive atualmente com os pais e dois irmãos, o irmão mais velho tem 24 anos e o mais novo 8. Os pais têm idades entre os 49 (pai) e os 45 anos (mãe) e no que respeita às habilitações académicas, o pai tem o 12º ano e a mãe poderá ter o 7º ou 8º ano. O pai é comerciante, tem duas lojas na cidade e a mãe não trabalha, toma conta da casa e dos filhos, segundo o Gastão é próprio da cultura indiana. Retomaremos estas perspetivas sobre as culturas mais adiante, ao longo do seu mapeamento de vida.

Inserção educacional e as dificuldades linguísticas

Quando chegou a Portugal foi encaminhado para o 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico, contudo nesse mesmo ano de transição, reprovou. As maiores dificuldades sentidas pelo Gastão na sua integração no país foi essencialmente a aprendizagem da língua. Conta que teve uma experiência enriquecedora com um professor do 1º ciclo, que lhe desenhava no caderno e escrevia as respetivas palavras e nesse sentido, motivava-o a aprender a pronunciar as palavras, assim explica que a aprendizagem foi por um lado, facilitada, apesar das dificuldades sentidas. Em relação aos desafios de vida o Gastão salienta que foram mais os pais que sentiram esses desafios, que para ele foi mesmo a adaptação à língua e à escola e que a partir daí tudo se encaminhou. Refere também que atualmente são as e os colegas, de outros países, como Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe que sentem mais dificuldades, precisamente porque falam *crioulo* e têm que se adaptar ao português.

Salienta também que tem a vida organizada e o seu futuro passa por viver em Portugal, caso voltasse para o Bangladesh teria que recomeçar tudo de novo. Quando o questionei se conhece alguma situação em que um ou uma jovem esteja com mais

dificuldades para se adaptar ou com desafios na sua integração, falou-me da situação de um primo, que apesar de ter chegado a Portugal há uns 7 ou 8 anos atrás, tem tido alguns problemas pessoais e que apesar de estar já mais adaptado ainda sente dificuldades.

No que respeita ao facto de na cultura indiana as mulheres não trabalharem fora de casa, o Gastão falou-nos da experiência da sua mãe e a partir daí revelou as suas perspetivas, nomeadamente, começou por dizer que se habituou desde sempre a essa questão cultural, e concorda que as mulheres não tenham que trabalhar fora de casa, mesmo compreendendo aquilo que apelida como "aquela coisa de igualdade para todos, eu conheço essas partes, mas na minha opinião acho que as mulheres não precisam de trabalhar, também não precisam de ficar o dia todo fechadas em casa, a limpar, têm a sua liberdade de irem para onde quiserem, mas é aquela coisa de elas não se preocuparem com trabalho, de como arranjar dinheiro para sustentar a casa, isso é mais para o homem do que para a mulher". E afirma ainda que não concorda quando se apercebe que há pessoas que consideram que a cultura indiana quer as mulheres dentro de casa, ele explica que como em todas as culturas há quem trate bem as 'suas' mulheres e quem trate mal, mas defende que deve ser só o homem a preocupar-se em sustentar a casa e a família, termina dizendo: "é a minha cultura".

Quanto à participação em atividades desportivas, de voluntariado, partidárias ou na igreja, o Gastão contou que agora é trabalhador-estudante, tem um *part-time* na área da restauração, e que por isso, não tem praticamente tempo livre para ter outras atividades, fez voluntariado durante uns dias, na associação Legião da Boa-Vontade, mas não o faz com regularidade. Também não auxilia de momento, nenhum familiar ou amigo.

Perspetivas de cidadania…: poder viver e ter oportunidades, um olhar a partir da experiência

Sobre as suas ideias mais concretas de cidadania nacional, cidadania europeia e etnia, o Gastão defendeu que na sua perspetiva "a cidadania é uma pessoa ter o direito a estar num país" e quando investimos um pouco mais na concretização dessa ideia, o Gastão avançou de que todas e todos as e os cidadãos têm direitos e deveres, e que se

recorda desse assunto pelas aulas de economia e de área de integração, mas na sua perspetiva pessoal não relaciona a cidadania com a praticabilidade desses direitos e deveres. O Gastão acredita que a cidadania europeia (CE) consiste no facto de pessoas oriundas de outros países e continentes, como Ásia e África, poderem viver e terem oportunidades em países da União Europeia. No que respeita, ao modo como o Gastão se vê na própria comunidade europeia, posiciona-se como um cidadão português, e considera que a facilidade de mobilidade entre a UE é vantajosa, o facto de se poder viajar apenas com o Cartão de Cidadão, mas não vê muitos outros pontos positivos com a pertença à União Europeia.

Diferenças culturais: a maior diferença na cidadania

Na prática da cidadania, salienta as diferenças culturais, dentro da própria UE como o ponto de maior divergência entre os países. Para os direitos relativos à prática da cidadania europeia realça o Cartão de Saúde Europeu como uma mais-valia para as e os cidadãos em qualquer país membro da UE. O Gastão afirma concordar com o facto de o voto constituir um dever e um direito, na cidadania europeia (CE), uma vez que, considera que quando as pessoas não praticam o voto também não devem posteriormente opinar de forma negativa sobre as decisões tomadas. No entanto, revela também que de todas as situações em que podia ter votado não o fez, por não ter disponibilidade.

Etnia e etnias não-dominantes: Sem grandes misturas entre grupos

O Gastão afirma não gostar da palavra raça, e na sua opinião etnia significa que várias pessoas têm as suas culturas, princípios e ideias e que conseguem conviver numa mesma sociedade. Concretizando relativamente à escola considera que não há uma etnia que domine em relação a outras, na escola são todos iguais. Segundo ele, a escola tem uma coisa boa, que é: "aceitam qualquer pessoa de outro país, aceitam de braços abertos" e não fazem distinções entre as e os próprios alunos. É interessante entender que, apesar de considerar que não há uma etnia que domine, percebe-se pelo seu discurso que considera 'normal' que haja grupos na escola, ou seja, os cabo-verdianos,

os angolanos ficam no *canto deles* – segundo o Gastão e os portugueses também ficam no seu canto. Revela que todas e todos têm os seus grupos, mas que se relacionam bem entre si, com limites que são o de respeitar o espaço de cada grupo. Afirma que não há um grupo dominante, mas também não há *misturas* entre grupos de etnias/nacionalidades distintas. Portanto, o Gastão afirma que as e os colegas interagem entre si, mas sem "grandes misturas entre grupos".

Relações na educação: formadoras/es e pessoas jovens formandas, a curiosidade face à diferença

Nas relações entre formadores e as pessoas jovens formandas, o Gastão considera que todas e todos são tratados de igual forma, que as e os jovens são vistos como cidadãos, as relações são positivas e saudáveis, e que com as e os jovens de outras etnias, as formadoras e os formadores têm curiosidade de conhecer as culturas e trazer essas experiências para o contexto da sala de aula, respeitando as diversas opiniões e estabelecendo uma relação equilibrada. Na sua opinião a cidadania é praticada na escola, pois os cursos permitem que as e os jovens tenham acesso a um visto de estudante, permitindo que estejam no país legalmente. Nas possíveis melhorias à escola e à prática da cidadania, o Gastão apresentou as questões estruturais da escola, como uma necessidade de melhoria, reforçando que as suas opiniões e as das e dos colegas são escutadas na escola.

A opção por uma cidadania nacional face ao risco de não inclusão na cidadania Europeia?

Para finalizar conversamos sobre o seu futuro, o Gastão pretende tirar um curso na área de contabilidade, no Ensino Superior, em Portugal, para não ter que se adaptar a uma nova língua, com o objetivo de continuar a trabalhar em Portugal. Daqui a 5 anos imagina-se a colaborar com o pai, a expandir o seu negócio. E não mudaria nada em si mesmo, uma vez que, atualmente se considera uma melhor pessoa.

Dos pilares das cidadanias nacional, europeia e das questões étnicas, o Gastão posiciona-se numa pertença, que se aproxima da perspetiva de alguns e algumas colegas, relacionando-se com o conjunto de direitos e deveres das e dos cidadãos, que permitem a pessoas de diferentes países e/ou continentes criar novos caminhos e percursos de vida na Europa, entendendo-se uma vez mais, o *trampolim para a Europa*. O Gastão, apesar de estar em Portugal, há muitos anos, à semelhança das e dos colegas de origem PALOP ambiciona estudar no Ensino Superior, mas prefere continuar a estudar e a trabalhar em Portugal, construindo, portanto, oportunidades e melhores condições de vida numa integração na União Europeia (UE) através do país onde reside – Portugal.

Mapa de Vida do Lucas

Vinda para Portugal e relação familiar

O Lucas tem 22 anos e encontra-se no último ano do curso, da área de fiscalidade e contabilidade. Vive no Porto há um ano e é de origem cabo-verdiana. O Lucas vive sozinho, e é de uma família com 11 irmãos, com idades entre os 46 (e esse irmão vive em Lisboa) passando pelos 38 (que vive em França) 36 até aos que têm 28, 27, 25, 24, 18, entre outras idades. O pai teria 78 anos, mas já faleceu, e muitos das e dos irmãos que tem são da parte do pai, que teve vários filhos, de relações diferentes. A mãe tem atualmente 55 anos, vive em Cabo Verde, é doméstica e completou o 4º ano de escolaridade.

Inserção educacional: procura de melhores condições de vida

O Lucas veio para Portugal para estudar e procurar melhores condições de vida, pois sabe que poderá conseguir melhores condições cá do que em Cabo Verde. No que respeita às dificuldades afirma que foi perceber que tinha que estudar e trabalhar, ao mesmo tempo, para não passar dificuldades e conseguir gerir tudo. Na questão linguística, afirma que não sentiu assim tantas dificuldades, pois como a língua oficial em Cabo Verde é o português refere que é mais uma questão de falar e escrever corretamente, mas que já tinha os conhecimentos. Quando chegou a Portugal teve que dividir apartamento com vários jovens e as condições eram as mínimas, e assim que encontrou um emprego, procurou mudar-se para um quarto sozinho. Neste momento, o apartamento é ainda dividido com outros jovens de origem cabo-verdiana, mas as condições são atualmente melhores.

Relativamente às atividades desportivas e de voluntariado, o Lucas afirma que nos dias em que folga do trabalho aproveita para frequentar o ginásio. Em Cabo Verde já participou em atividades de voluntariado, mas cá em Portugal não. No que respeita à participação na igreja o Lucas refere que “é algo cultural em Cabo Verde, pertencer à igreja”. Em relação a participar num partido pensa que “quem trabalha tem um partido

certo, quem não trabalha eu acho que não deve estar no poder", e reforça eu "não tenho partido". Cá em Portugal não precisa de prestar apoio a familiares ou pessoas idosas.

"Eu acho que [a] igualdade vale mais que tudo, é [o] direito que eu gosto de salientar mais"

Para o Lucas cidadania significa "um conjunto de cidadãos[/ãs], que vivem em comunidade, que convivem". Já no que respeita à cidadania europeia (CE) entende-a como "um conjunto de pessoas que vive na Europa, eu ainda não tenho nacionalidade, mas quando tiver nacionalidade já vou pertencer à cidadania europeia, por enquanto não, por enquanto eu sou um imigrante que está aqui". Para o Lucas nas cidadanias nacional e europeia assentam os mesmos direitos e deveres, salientando o direito à igualdade, independentemente do género ou raça, reforça: "eu acho que [a] igualdade vale mais que tudo, é [o] direito que eu gosto de salientar mais". Considera que os outros direitos também são importantes, mas que a igualdade é o fundamental.

"Deixo a minha cultura de lado que é a tribo cabo-verdiano e (…) vivo a cultura europeia"

Para o Lucas a palavra etnia é uma ideia difícil de explicar, relaciona-se com as diferenças culturais, e afirma chego aqui e encontro uma cultura diferente e por vezes, "deixo a minha cultura de lado que é a tribo cabo-verdiano e (…) vivo a cultura europeia, para mim é isso". Quanto à questão se há uma etnia que domina na escola, face a outras, o Lucas afirma que acha que não, e embora fale português na escola, mas por vezes entre cabo-verdianos afirma que involuntariamente fala em *crioulo,* pelo à vontade que têm com as expressões e pelo facto de as e de os colegas entenderem melhor.

Salienta ainda que tanto convive com as e os colegas portugueses como com cabo-verdianos, que são todas e todos iguais. Afirma que quando chegou foi um pouco complicado adaptar-se à cultura, pois a mudança foi grande e houve alguns conflitos na turma, ele porque não se estava a adaptar e a turma porque não se estava a adaptar a ele, depois ao fim de uns dois, três meses começou a entender que tinha que as e os compreender e adaptar-se, pois está num outro país, com hábitos e costumes diferentes

e a relação entre todas e todos melhorou. O Lucas afirma que sente que há respeito por parte das e dos colegas em relação à sua cultura e hábitos.

Relações Interpessoais: Entre perspetivas

Contou-nos uma situação em que uma vez chegou atrasado aqui às aulas e batia à porta, a aguardar que o professor abrisse a porta e ficou à espera, pois em Cabo-Verde se chegasse atrasado não podia simplesmente abrir a porta e entrar, então ficou a aguardar até que o professor veio à porta. Quanto à relação com as e os formadores, o Lucas refere que é espetacular, que brinca, mas sabe os limites, sabe que é formando, e que elas e eles são formadores, diz que nunca teve nenhum conflito com as e os formadores.

No que respeita, aos aspetos que podem ser melhorados o Lucas salienta que em relação às e aos jovens imigrantes a escola devia acolher melhor, no sentido de estabelecer mais diálogo, de se aproximar mais das e dos jovens e de compreender com a e o formando como se está a sentir, a adaptar-se e qual era a sua realidade antes de vir para Portugal, o Lucas afirma ainda que há pouco acompanhamento, por parte da escola. Em relação a escutar as suas opiniões, o Lucas afirma que como está na escola de passagem, não será ele a tentar alterar alguma coisa, que tenta seguir "as leis" que a escola impõe e cumpri-las para que tudo corra bem. Admite também que nem sempre se pronuncia sobre coisas que não concorda, pois nem sempre cumpre com todas as suas responsabilidades e só fala quando tem a certeza que está correto. Contou-nos ainda que no início, a escola deu algum apoio para que as e os jovens que vieram de fora se pudessem integrar e ter melhores condições, devido às dificuldades por que passaram, económicas e logísticas, e refere que nem todas e todos os colegas tiveram o mesmo cuidado a gerir isso, tendo ido para as redes sociais exibir saídas à noite, o Lucas sentiu que ficou prejudicado e sentiu-se injustiçado, devido a comportamentos de outras e outros colegas. Por seu lado, a escola não questionou se ele estaria ou não envolvido nesses comportamentos e colocou todos por igual, sentiu que os colegas também não agiram bem com ele, uma vez que, tinha sido ele a manifestar que necessitava de ajuda extraordinária por parte da escola. Admite que desde que começou a trabalhar não é tão assíduo na escola, pois acaba por já ter a sua independência

económica, com o seu trabalho na restauração, consegue pagar as suas contas, sem contar com o dinheiro da escola, consegue ajudar economicamente a mãe, em Cabo Verde e sente-se orgulhoso do seu percurso.

O Lucas afirma que cá na escola o veem como um cidadão, pois nunca sentiu nenhum comportamento desajustado, afirma que "nunca ouvi, nem os meus amigos brancos, os meus amigos portugueses, a falar mal de nós, a falar ou a chamar um nome que não podia", aqui "damo-nos bem". Considera, portanto, que a cidadania é praticada na escola, pois existe respeito e igualdade entre todas e todos.

Os desafios futuros cá em Portugal

Relativamente ao futuro, o Lucas revela que quando terminar o curso quer seguir a carreira militar, e pretende continuar a estudar, mas no exército, contudo, está a aguardar a nacionalidade portuguesa, através do avô que era de origem portuguesa, para poder candidatar-se à carreira militar. Prefere ficar em Portugal, do que viver noutro país da Europa, pela questão da língua, e por ter que se adaptar a uma nova realidade, mas para passear gostaria de conhecer lugares novos. Relativamente ao possível curso no exército diz que gostaria de seguir a área de desporto, pois gosta muito. O Lucas imagina-se a viver cá em Portugal e a conquistar cá os seus objetivos, orientando a sua vida e afirma: "quando estiver para morrer vou para Cabo Verde".

Dentro de 5 anos imagina-se a viver em Portugal, com melhores condições de vida e mais responsabilidades. Quanto à questão se mudaria algo na sua vida, refere que mudaria algumas asneiras que fez no passado, em Cabo Verde, e teria aproveitado melhor a escola e os estudos nessa altura.

O Lucas, à semelhança das e dos colegas de origem PALOP tem como objetivo ficar a viver em Portugal, criando boas condições e oportunidades de vida, para só voltar a Cabo verde daqui a muitos anos. Mais uma vez, evidenciam-se os sonhos e a necessidade de criarem oportunidades para viver na Europa, acreditando no salto pessoal e profissional que poderá dar, num continente com meios que poderão proporcionar melhores oportunidades de vida às pessoas. No seu mapa de vida perspetivam-se assim, as cidadanias nacional e europeia, bem como as ideias

relacionadas com as questões étnicas como uma forma das diferentes comunidades conviverem, trocarem aprendizagens e respeitarem as suas diferenças. É um jovem que demonstra abertura para a troca de perspetivas, defendendo a igualdade como pilar para a (com)vivência das cidadanias, parecendo emergir um sentido de pertença com a Europa e a construção das cidadanias.

Mapa de Vida da Magnólia

Vinda para Portugal e relação familiar

A história da Magnólia que tem 21 anos e está no 3º ano, na área de Secretariado e Trabalho Administrativo. Nasceu na Guiné-Bissau e veio para Portugal com 16 anos, com o objetivo de vir para cá estudar. Encontra-se em Portugal há 4 anos. Quando chegou a Portugal ficou um ano sem estudar, depois ingressou numa Escola Básica e Secundária, na cidade do Porto para completar o 9º ano, e através da internet teve conhecimento da *Escola Quotidianos de Profissionalização*, que tinha o curso que a Magnólia queria tirar. Foi uma decisão tomada pela família, veio para Portugal com a mãe, com o irmão mais velho e a irmã mais nova, mas no total são 5 irmãos e irmãs, tem uma irmã com 31 anos, um irmão com 22 e outro com 27, a Magnólia tem 21 e a irmã mais nova 11. Quanto ao pai tem 64 anos e trabalha na Guiné, foi secretário de Estado, mas encontra-se atualmente desempregado, devido a mudanças políticas, no que respeita às habilitações, frequentou o Ensino Superior. A mãe tem 54 anos e trabalha num na cozinha de um restaurante, tem o 5º ano de escolaridade.

Inserção educacional e as dificuldades linguísticas

As maiores dificuldades que a Magnólia sentiu prenderam-se com as línguas, mesmo sendo o português a língua oficial na Guiné, como se fala muito em *crioulo*, a Magnólia teve mais dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa. Em casa da Magnólia continua a falar-se *crioulo,* e esclarece que em muitas palavras o *crioulo* é diferente do português e que isso dificulta a aprendizagem.

Como aspetos positivos a Magnólia realça as possíveis oportunidades com a vinda para Portugal e ter a possibilidade de estar cá a estudar. A Magnólia refere também que outras e outros colegas da escola sentem a mesma dificuldade com a aprendizagem da língua, salientando que são mais os que vêm da Guiné, comparativamente com colegas de outros países africanos.

Quanto a atividades revela que gosta de fazer desporto e que já praticou basquetebol, mas que agora só faz corridas com frequência. Nunca fez atividades de

voluntariado e ocupa os seus tempos livres a ver TV, a correr ou a conviver com amigos. Pertence à Associação de Estudantes da Guiné-Bissau, no Porto e é a responsável por dinamizar as atividades desportivas, sendo que a associação organiza diferentes atividades, de acordo com os dias comemorativos. Em relação a dar apoio a familiares ou pessoas idosas que precisem de apoio, a Magnólia não presta esse apoio, pelo facto de não existir essa necessidade.

Perspetivas de cidadania…: Um olhar a partir da experiência

Na perspetiva da Magnólia a cidadania é sobre a vida das e dos cidadãos e do país, sobre a cultura e o quotidiano das pessoas. Pratica-se no dia-a-dia através dos comportamentos e de respeitar os direitos das pessoas, através das normas sociais e da cultura de cada país. No que respeita à cidadania europeia, afirma que cada país tem a sua cultura e as e os cidadãos a sua forma de viver, regras e direitos de cada país.

Perante a perspetiva da Magnólia, a CE vem aproximar as culturas, ou seja, tenta-se uniformizar, através das emigrações, atribuindo os mesmos direitos a todos. Na relação entre as cidadanias nacional e a europeia, a Magnólia revela que as diferenças passam pelas culturas e direitos de cada país, e os aspetos iguais é o facto de sermos europeus e estarmos no mesmo continente. A questão de existir uma língua quase comum a todos os estados-membros, como o inglês, é apresentada pela Magnólia como um fator de aproximação linguística e cultural. Defende que cada país tem os seus direitos e deveres, como o direito a ter uma nacionalidade, de respeitar as suas normas e culturas, e que difere de país para país.

Quando questionada se se considera uma cidadã da Europa, a Magnólia afirma que não, porque não tem cidadania portuguesa. E perante isso, questionada se quando tiver cidadania se se sentirá uma cidadã portuguesa, a Magnólia afirma que sim, e que será necessário adaptar-se ainda mais à cultura portuguesa, apesar de considerar que não sente grande dificuldade, são culturas muito diferentes. Salienta que as pessoas e o diálogo são muito distintos da cultura guineense, pois as pessoas quase não conversam senão se conhecem, enquanto lá, passando na rua por alguém cumprimenta-se sempre, são cidades mais pequenas, com maior proximidade entre as pessoas. Na opinião da Magnólia, as pessoas são também mais solidárias na Guiné, ajudam-se mais.

Etnia(s): "Não existe a tal dominante, mas não existem grandes misturas entre grupos"

Para a Magnólia etnia significa que cada país tem as suas etnias, é um grupo de pessoas que falam a sua própria língua, ou seja, as pessoas falam todas português, mas cada grupo tem a sua própria linguagem, como na Guiné. A Magnólia vai ainda mais longe afirmando que cada grupo tem as suas próprias crenças e culturas. Quanto à questão se na escola existe uma etnia dominante, a Magnólia afirma que não, que convivem todas as pessoas umas com as outras, mas que as pessoas jovens de origem africana convivem mais entre os da sua origem, do que com os colegas portugueses. Nas relações dentro da turma isso não se verifica, dão-se todas e todos entre si, mas fora da turma verifica-se que convivem de acordo com as suas origens, por questões de proximidade e de identificação. Realça que nunca sentiu qualquer tipo de discriminação na escola, mas que a proximidade é diferente entre as e os jovens das mesmas origens.

Racismo nos quotidianos: "Eu não liguei!"

Contou um episódio que lhe aconteceu fora da escola, que entrou no elevador do metro e estava lá um senhor com a família e que quando a Magnólia entrou disse: "há uma luz a apagar", mas ela afirma: "eu não liguei". Numa outra situação, no comboio, de Guimarães para o Porto, a Magnólia conta que quando chegaram à máquina esta não aceitava notas de 20,00€ e que como uma vez já tinha comprado no comboio achou que podia comprar diretamente ao revisor, quando o revisor entrou no comboio, e a Magnólia tentou explicar a situação, ele pediu-lhes a identificação e não quis escutar os motivos, tendo exposto a situação ao telefone, num tom de voz muito alto, a situação de discriminação surge, na opinião da Magnólia, quando uma outra pessoa que estava no comboio sem o título de transporte válido e o revisor vendeu, e não explicou porque não lhes vendia a eles, tendo inclusive chamado a polícia. Quando a polícia chegou, a Magnólia desceu do comboio, conversou com a polícia, comprou o bilhete e apanhou um outro comboio para o Porto, sendo que quando chegou a Campanhã apresentou uma reclamação, pois sentiu que a atitude do revisor foi discriminatória, não pelo facto de não ter um título válido, mas por não ter sido explícito as razões para não vender os bilhetes.

Relações interpessoais: Entre perspetivas

No que se refere às relações interpessoais com as e os colegas, a Magnólia refere que se dá bem com todas as pessoas, mas que é mais próxima das pessoas jovens de origem africana, e salienta "quando chega um aluno novo aqui, apresentamo-nos uns aos outros e assim começamos aquela convivência". Em relação às e aos colegas portugueses não há tanto a necessidade de se entreajudarem. A relação com as e os formadores é positiva, e existe alguma proximidade entre alguns formadores. Na questão sobre as práticas de cidadania na escola, a Magnólia refere que alguns e algumas colegas, principalmente de origem portuguesa não respeitam as e os formadores, no modo como falam, batem com as portas nos corredores e acrescenta "na Guiné, o comportamento na sala de aula é muito diferente, aqui os alunos gritam e dizem palavrões na sala de aula, mas lá isso não podia acontecer mesmo", porque as e os jovens seriam castigados e suspensos. Ou seja, refere que há uma ausência de regras e de respeito, por parte das suas e dos seus colegas e que isso leva a que a cidadania não seja muito praticada na escola, e que se isso melhorasse a relação entre todos e todas também seria melhor. Já no que respeita, à cidadania dentro da sala de aula, a Magnólia refere que na sua turma a cidadania é praticada, uma vez que, se comportam bem e se respeitam mutuamente, além de que a escola a vê como uma cidadã, pois respeitam-na, pela forma como ela se comporta e se comportam com ela.

Contudo, a Magnólia não dá muitas opiniões na escola e considera que está tudo a correr pelo melhor e, portanto, não é necessário, mas salienta que se desse as suas opiniões acha que seria devidamente escutada.

O trampolim para a Cidadania Europeia e a vida na Europa

A Magnólia pretende estudar inglês, em Inglaterra, para depois tirar o curso de relações internacionais, em Portugal, pois gostaria de ser hospedeira de bordo, e gostaria de ficar a trabalhar cá ou noutro país europeu, sendo que tem preferência por ficar em Portugal, e daqui a 5 anos imagina-se a realizar os seus sonhos, que passam por estudar, aprender a falar bem inglês e a ter a sua profissão como hospedeira de bordo,

poder ter uma casa e construir a sua família. Quanto a possíveis mudanças na sua vida refere que não mudaria nada, de momento.

Na mesma perspetiva das e dos colegas de origem PALOP, a Magnólia demonstra o seu intuito em dar continuidade a estudar e trabalhar em Portugal ou noutro país da Europa, desejando concretizar os seus objetivos e sonhos, num continente que permita ter maior atenção às suas necessidades, criando oportunidades que se coadunem com a realização dos seus sonhos. No seu mapa de vida, difere das opiniões de outras colegas, afirmando que tanto a cidadania de âmbito nacional, como de âmbito europeu se manifestam no quotidiano dos sujeitos, através do respeito pelos direitos e deveres, mas que, contudo, cada país reflete as suas próprias vivências e hábitos sociais e culturais. Denota-se assim uma determinada identidade e pertença com a Europa, no seu posicionamento, apesar disso assenta também em que as questões étnicas refletem as questões linguísticas, sociais e culturais, reconhece abertura para a convivência entre todas as pessoas.

Mapa de Vida do Marcos

A identidade portuguesa e as relações familiares

O Marcos tem 17 anos e encontra-se no 12º ano, o último ano do curso, na área de Secretariado e Trabalho Administrativo, vive em Custóias e é de origem portuguesa. O Marcos vive com os avós e refere que o avô não é biológico, e com o tio mais novo. Em relação aos pais, tem um irmão mais novo por parte do pai, o Marcos pensa que o irmão tem 11 anos, mas não tem muito contacto com ele e, por isso, não tem a certeza. O pai tem 40 anos e é distribuidor de *pizzas*, tem o 9º ano de escolaridade, já a mãe tem 37 anos, é copeira e estudou até ao 6º ano. Desde os 6 meses que o Marcos foi entregue e vive com os avós. Quando questionei o Marcos se está com os pais com regularidade, explicou que a situação dele é uma situação diferente, pois só aos fins de semana está com a mãe, mas quase não está com o pai, pois o pai vive em casa da avó paterna. Incentivei-o a tentar conversar com o pai e perceber se ele tem disponibilidade para estar com ele, pois percebi que o Marcos sente alguma mágoa com esse distanciamento.

Perspetivas de integração: relação com o/a outro/a

O Marcos afirma que as e os colegas vindos dos países africanos sentem uma maior dificuldade em integrar-se, devido ao facto de não terem habitação para ficar quando chegam, não terem cá família, e de não terem muitos apoios económicos, mas perante a questão se a escola consegue prestar esses apoios às e aos colegas, o Marcos afirma que sim, que o subsídio até é diferente para terem um maior apoio, quando estão deslocados. Como aspetos positivos o Marcos salienta o convívio entre todas as pessoas jovens, de diferentes origens, sem qualquer tipo de racismo ou discriminação, contudo refere também que por experiência de outras e outros colegas que já houve uma ou outra situação de racismo entre colegas na escola e considera que quem deve resolver é a própria direção.

Cidadania autoinvestida

Quanto às atividades desportivas e/ou de voluntariado o Marcos refere que não pratica nenhum desporto ou voluntariado, mas como frequenta a Igreja Universal do Reino de Deus, em diferentes dias da semana tem atividades, como ao domingo futebol e dança, e depois têm convívios acompanhados de um lanche e aproveita para ir aos domingos, quartas, sextas e por vezes ainda um ou outro dia, durante a semana.

O Marcos aproveita assim os seus tempos livres, juntando as atividades na escola e em casa. Refere ainda que mais tarde gostava de colaborar ou gerir alguma instituição no sentido de poder proporcionar empregos. Em relação ao apoio a familiares, o Marcos salienta o apoio que recebe por parte dos familiares, como os avós, que o apoiam e ajudam em tudo, e que ele em tudo o que pode também os apoia e sente que lhes deve esse reconhecimento.

Perspetivas de cidadania nacional e cidadania europeia: "Cada um de nós tem um pensar diferente de como agir"

Perante a questão do que entende por cidadania nacional e europeia, o Marcos afirma que para ele representa um conjunto de pessoas, "somos todos nós, que estamos envolvidos num ambiente, e nesse ambiente cada um de nós tem um pensar diferente de como agir, de como nos envolvermos uns com os outros e até mesmo nas atividades que a própria sociedade propõe" e afirma ainda que se deve ser tolerante "aceitar e respeitar as opiniões dos outros", mesmo que se pense de forma diferente. Para além disso, o Marcos refere também que envolve os direitos e deveres das e dos cidadãos e que na disciplina de área de integração estudam a cidadania europeia, valoriza o facto de vivermos em democracia, apesar de ouvir, por vezes, os mais velhos dizer que na altura da ditadura era melhor. O Marcos acrescenta ainda em relação à cidadania europeia que esta se relaciona com a economia, que temos uma moeda comum, e que os diferentes países fora da Europa têm as suas formas de conviver e que cada país implementa as suas leis e o povo poderá ou não contestá-las, se estiver ou não de acordo com as mesmas. Para o Marcos a cidadania europeia estabelece as regras para todos os países que fazem parte da UE.

Quanto aos direitos e deveres, refere o direito a ter uma opinião, direito à liberdade, o direito de escolher a forma como se veste e o direito ao voto, por seu lado, os deveres assentam em respeitarem-se as pessoas e as regras. Mas acha que em qualquer sociedade há sempre pessoas que não cumprem as regras ou têm atitudes menos positivas e é preciso saber equilibrar. O Marcos considera-se um cidadão europeu, apesar de ainda ser menor de idade, pois considera que o facto de conviver, de participar em atividades, associações, monumentos, de se envolver na sociedade é uma forma de manifestar a participação em cidadania. Segundo o Marcos o viver em cidadania abrange muita coisa, como conversar, debater temas, poder de compra.

Não há uma etnia que predomine face às outras

Relativamente ao termo etnias não-dominantes, o Marcos afirma que é uma mistura de raças, e pensa que as e os jovens que vêm para cá dos PALOP procuram melhores condições de vida. Para o Marcos as etnias não-dominantes assentam em culturas, hábitos e/ou religiões diferentes, permitindo o convívio e a troca de diferentes experiências e vivências, permitindo o acolhimento de todas as pessoas. Na sua opinião, na escola todas as pessoas são iguais, mesmo entre formadores e formadoras, direção e jovens formandos e devem respeitar-se de igual modo, com todas as diferenças que caracterizam as etnias que constituem a escola. O Marcos considera que nenhuma etnia predomina face a outra.

Relações interpessoais: Entre etnias e perspetivas

Quanto à relação com as e os colegas o Marcos refere que se dão bem, e que até se fazem companhia entre si, por exemplo, o Marcos convive muito com a Magnólia, da Guiné. Considera que o convívio dentro da sala de aula é igual, independentemente da origem e considera também que se dá com jovens de outras turmas.

No que respeita à relação com as e os formadores, o Marcos salienta que a falta de organização da escola é o ponto mais negativo, ou seja, que corre menos bem no quotidiano da escola, e que as críticas apresentadas pelas pessoas jovens são transversais às diferentes origens. Considera que se a escola fosse mais organizada no

seu funcionamento as práticas seriam melhores. O Marcos refere ainda que não gosta do ambiente/comportamento das e dos colegas na escola, principalmente dos jovens de origem portuguesa, pois considera que têm comportamentos pouco adequados ao ambiente escolar. Acrescenta que acha que as pessoas nem sempre respeitam as regras e normas na escola, e, portanto, não há muitas práticas de cidadania na escola, gosta do curso e considera que o ambiente podia ser melhorado, através de uma maior assertividade e exigência de comportamentos adequados por parte das e dos formandos. O Marcos refere também que não considera que as suas opiniões na escola sejam escutadas, pois já manifestaram às e aos formadores as questões da organização dos módulos e conteúdos e isso não foi o suficiente para as coisas se alterarem. Já dentro do espaço sala de aula, o Marcos pensa que a "cidadania é bem praticada, há um excelente ambiente (…) respeitamo-nos uns aos outros, temos opiniões diferentes", mas até considera que isso é positivo. O Marcos refere que na escola o veem como um cidadão, que participa e que é uma pessoa ativa.

O que o futuro lhe reserva? "Eu penso: nasci em Portugal e vou vencer aqui em Portugal"

Relativamente ao futuro, o Marcos quando terminar o curso quer tirar a carta de condução, depois gostaria de entrar na faculdade, mas ainda não sabe se prefere tentar entrar para o nível 5 ou se diretamente para a licenciatura e explica que o curso superior profissional de nível 5 é o curso seguinte ao que se encontra a tirar. Gostava de seguir assessoria e comunicação e refere que gostava de estudar em Portugal. Pensa na possibilidade de ir para outros países, mas para ir de férias, porque para estudar e trabalhar gostaria de ficar em Portugal, e mais tarde trabalhar na área ou na área do curso profissional. O Marcos diz "eu penso nasci em Portugal e vou vencer aqui em Portugal, vou mostrar ao país que Portugal vai para a frente". Daqui a 5 anos imagina-se a ter uma carreira e a trabalhar numa empresa. Refere ainda que não mudaria nada na vida dele, mas tem consciência que terá que se tornar mais maduro, *para alcançar aquilo que realmente quer*.

Na mesma medida que outras e outros colegas de origem portuguesa, o Marcos considera que existem relações de convivência saudáveis entre as e os jovens de diferentes origens, na escola. Relevando a cidadania europeia para as questões da moeda única, sendo também importante para si o respeito pelas diversas perspetivas, entendendo a relação com a Europa num posicionamento mais económico do que social e/ou cultural. Tal como as e os colegas de origem portuguesa salienta para si o objetivo de permanecer em Portugal, a estudar e trabalhar. O seu mapa de vida permite compreender que relativamente à escola tem um posicionamento crítico na forma como as opiniões são tidas em consideração, mas afirma-se como um cidadão ativo dentro dos espaços que compõem a escola.

Mapa de Vida da Margarida

Vinda para Portugal (Porto) e relação familiar

A Margarida tem 20 anos e encontra-se a frequentar o 2º ano do curso na área de Contabilidade e Fiscalidade. Atualmente, vive no Porto, mas nasceu no Senegal e veio com 13 anos para Portugal, inicialmente para Vila Real, ter com os pais que já estavam cá imigrados há muitos anos, com 18 anos é que se mudou para o Porto, decidiu que "era hora de mudar e queria viver sozinha". No que respeita a possíveis dificuldades ou desafios sentidos com a vinda para Portugal, afirma que nunca sentiu, mesmo na questão da língua adaptou-se bem, reforça "também era boa nas línguas" e afirma que na sua opinião quando se vai para outro país deve ter-se motivação para enfrentar os desafios, e ter força de vontade para superar as dificuldades.

Voltando à questão da língua, no início a Margarida não falava nenhuma palavra em português, mas ao fim de uns dias começou a compreender, com um dicionário de francês-português, escrevia tudo num caderno e depois das férias de Natal já falava português e reafirma "uma pessoa tem que ter garra e vontade, se tiveres vontade não há dificuldade para nada". Mesmo quando se mudou sozinha para o Porto, a Margarida não sentiu as mesmas dificuldades, porque como tem os pais a viverem no país diz que é diferente comparativamente com as e os outros colegas, também tem a ajuda económica dos pais, o que permite não vivenciar determinados problemas e/ou

dificuldades. A Margarida refere que se adaptou bem a viver sozinha, que a fez crescer, que trabalha para ter a sua independência e afirma que até fica surpreendida consigo mesma, pois desde que vive sozinha cresceu e a sua "mentalidade ficou mais aberta".

Em relação à sua vinda para Portugal, salienta que no início dizia ao pai que preferia que ele tivesse emigrado para França, por causa da língua, mas que conhecendo um país e outro já não trocaria Portugal, cá as pessoas são mais abertas, há mais alegria e calor, "eu adoro mesmo Portugal". Quando completou 18 anos, ainda foi para França com a expectativa de ficar lá a viver e continuar a estudar, mas rapidamente percebeu que não queria e decidiu ficar no Porto.

A Margarida tem uma irmã com 4 anos, o pai tem cerca de 42 anos, pensa que ele concluiu o 5º ano de escolaridade e trabalha atualmente num supermercado. A mãe tem cerca de 40 anos, completou o 12º ano e é empregada de limpeza.

No que respeita às e aos colegas refere que, por vezes, até se sente mal com as dificuldades que elas e eles passam e pensa que é uma sortuda, por ter cá os pais, para a apoiarem e ajudarem, porque a maioria das e dos colegas não têm cá família, vêm para estudar e ainda têm que trabalhar para pagar o alojamento e as restantes despesas, quando ficam doentes não têm ninguém que as e os apoie. A Margarida diz "eu se me sentir sozinha ou se estiver doente posso comprar o bilhete de autocarro e vou ter com os meus pais, vou ter apoio, mimos" e mesmo que elas e eles possam telefonar não é a mesma coisa. A Margarida salienta ainda que quando era mais nova não tinha a mesma noção da família, e com as experiências das e dos colegas e com a própria experiência de viver sozinha ganhou outro significado.

No que respeita à participação em atividades externas à escola, a Margarida não participa em qualquer atividade, nos seus tempos livres está com os amigos, vê filmes e diz que adora namorar e passear. Nunca fez voluntariado, nem colabora em nenhum partido, igreja ou associação, nem necessita de dar apoio a familiares ou conhecidos.

Ideias de cidadania nacional e cidadania europeia: entre os direitos e deveres

Quanto ao tema da cidadania nacional e da cidadania europeia começa por afirmar que a cidadania nacional é uma pessoa ter o direito a votar e a ter outros direitos e deveres, como a liberdade de circulação, direito a ter apoios, à legalização, entre

outros. Para a cidadania europeia, afirma que é essencialmente poder ir trabalhar fora e poder circular entre os países que fazem parte da UE, no fundo ter direitos e deveres na cidadania europeia. Na relação entre a cidadania nacional e europeia, a Margarida refere que há aspetos comuns, relativamente a direitos e deveres, mas que uma dirige-se à realidade do país e outra dos vários países que constituem a União Europeia (UE), considerando-o que a maior vantagem da cidadania europeia é facilitar a circulação e e/imigração. Para si os direitos mais relevantes na prática da cidadania europeia são o facto de as pessoas serem livres e estarem legalizadas, o direito de votar e de exercer atividades. Quanto à questão se se considera uma cidadã europeia, a Margarida afirma que oficialmente ainda não é, mas que até se considera porque tem liberdade e porque pode viajar. Contudo, ainda não tem cidadania portuguesa, mas este ano como já será residente há 5 anos, terá acesso à nacionalidade portuguesa e cidadania europeia.

A predominância étnica…

Para a Margarida a palavra etnia assenta na estrutura de diferentes línguas, em que num determinado continente se misturam línguas, tradições, aquilo a que as pessoas acreditam varia de pessoa para pessoa, e isso faz com que existam diferentes etnias na mesma sociedade, valores, culturas e formas de cada um agir. Quando especificamos em relação à escola, afirma que considera que há uma etnia que predomina face às outras, que é a etnia cabo-verdiana, para além de serem faladas diferentes línguas (dialetos), defende que por serem uma maioria, mais desinibidos, e por falarem com muita frequência a língua deles, contudo, considera que não dominam face às e aos jovens de origem portuguesa, mas que o poder entre todas as pessoas jovens vai sofrendo uma alternância.

Relações e proximidades: práticas de cidadania

A relação com as e os colegas é de um modo geral positiva, mas tem maior proximidade com alguns em relação a outros, mesmo no contacto que estabelece fora da escola. Quanto à relação com as e os formadores a relação também é positiva e a

Margarida salienta que há momentos para brincar e momentos para se dedicarem aos módulos, que há espaço para tudo e que se sente muito à vontade.

No que respeita à prática de cidadania na escola, aponta que nem sempre esta é praticada, pois as e os jovens que vêm de fora têm, por vezes, muitas dificuldades na integração, como é o caso do alojamento. A Margarida defende que deviam ter mais apoio por parte da escola, tanto a nível económico como logístico. Refere ainda que não é dada a devida atenção às opiniões das pessoas e que isso é comum à direção e/ou às e aos formadores e que tentam sempre que as opiniões sejam comuns, mas na sua perspetiva cada um pode ter a sua. A Margarida pensa que tentam que as turmas tenham opiniões comuns e isso não lhe faz sentido, as pessoas devem poder dar a sua opinião e ser respeitadas, considera ainda que com alguns problemas as e os colegas acabam por misturar as situações e falar de assuntos que na sua opinião, seriam só entre si, dentro da sala de aula, e isso incomoda-a.

Além disso, considera que os direitos não são respeitados dentro da sala de aula, ou seja, não há espaço para a prática da cidadania. Quanto aos aspetos que podem ser melhorados na escola, realça dar-se a mesma atenção e tratar todas as pessoas jovens de forma igual. E refere também sentir que, por vezes, as pessoas são colocadas à parte, de que há jovens que são favoritos face a outros jovens e que na sua opinião isso não é correto, aponta, principalmente, a questão de as pessoas contarem "a vida umas das outras" e que isso não lhe permite confiar nas e nos outros. No que respeita à questão se a veem como uma cidadã na escola, a Margarida responde não sei bem, mas penso que sim e desde que eu esteja legal é o que mais importa.

O trampolim para a Cidadania Europeia e a vida na Europa e no mundo

Relativamente ao futuro, a Margarida salienta que gostaria de ir para a faculdade, e seguir hotelaria ou *marketing*, mas que como está "cansada" pensa na possibilidade de tirar o curso de *marketing* digital, durante uns 6 meses a 1 ano e depois começar a trabalhar, mas ainda não está nada definido. Afirma ainda que gostaria de trabalhar ou estar um tempo fora do país, duas opções são na Europa e uma outra é o Canadá. O Canadá é um sonho de criança, e como ainda não conhece, adorava ir para lá trabalhar e viver. Relativamente a Portugal, diz que se imagina a continuar a estudar ou

trabalhar durante algum tempo, mas refere que tem a ambição de ir para outro país, pelo facto de ter mais oportunidades e para tentar melhores condições de vida. Daqui a 5 anos imagina-se rica, a começar uma vida e quem sabe a ser uma empresária de sucesso. Neste momento, não mudaria nada na sua vida, pois considera-se uma pessoa feliz, a quem a vida tem proporcionado conquistas muito boas.

No caso da Margarida, gostaria de destacar o facto de ter cá a família mais próxima, apesar de ser natural do Senegal, para além disso, a sua maturidade e o seu posicionamento crítico perante os diversos assuntos colocados evidenciam maturidade e uma atitude reflexiva. Na perspetiva sobre as questões étnicas, defende e particularizando na escola, considera que se verifica o que se pode considerar de alternância entre a dominância étnica, na conjugação das diferenças culturais, hábitos e tradições entre colegas. No seu mapa de vida, e em modo semelhante, às e aos jovens de origem PALOP, a Margarida concebe a sua vida futura num outro país da União Europeia (UE) ou mesmo por outras partes do mundo, percebendo-se que é destemida e determinada nos objetivos que pretende alcançar para a sua vida, destacando-se novamente a *Europa como um trampolim* e o emergir de uma relação de pertença.

Mapa de Vida da Morgana

Vinda para Portugal e relação familiar

A Morgana tem 22 anos, encontra-se no 12º ano, o último ano da área de Secretariado e Trabalho Administrativo. Vive há 2 anos no Porto, é de origem cabo-verdiana, veio para Portugal com o objetivo de estudar. Atualmente, a Morgana vive com o irmão, ele já está em Portugal há 5 anos e depois veio a Morgana, no total são 7 irmãos/ãs, entre os 16 e os 26 anos. O pai tem 58 anos, é condutor de transporte de passageiros e a Morgana pensa que o pai completou o 3º ou 4º ano de escolaridade. Por seu lado, a mãe tem 58 anos, é doméstica e também terá entre os mesmos graus de escolaridade.

Inserção educacional: Entre as dificuldades com clima e língua ao auxílio dos/as colegas

As maiores dificuldades que sentiu relacionaram-se com a adaptação ao clima e à língua, mas com o tempo foi-se adaptando bem e afirma gostar de viver em Portugal. A Morgana afirma que quando chegou fez colegas rápido e que na turma a ajudaram, a Guiomar ajudou-a bastante com as matérias para que a Morgana pudesse acompanhar. A Morgana não participa em nenhuma atividade desportiva ou de voluntariado, mas já praticou judo, enquanto viveu em Cabo Verde, durante um ano. Ocupa os seus tempos livres a frequentar o ginásio, arrumando a casa e a cuidar do seu gato e quando tem tempo livre vê televisão. Quanto ao voluntariado já participou numa associação, em Cabo Verde, onde teve como tarefas limpar as ruas. Para além disso, frequenta a Igreja Nova Apostólica em Cabo Verde, mas cá frequenta outra, pois não conseguiu encontrar a mesma, e todas as semanas vai à igreja. No que respeita, ao apoio a familiares ou pessoas que precisem, a Morgana refere que já trabalhou com uma senhora, que usava uma cadeira de rodas e não conseguia fazer as tarefas, então a Morgana ajudava-a.

"Ninguém é diferente do outro, ninguém é superior ao outro": Da cidadania nacional à cidadania europeia

No que respeita ao tema da cidadania nacional e cidadania europeia, a Morgana afirma que a cidadania vem da palavra cidadã ou cidadão, e que é um conjunto de pessoas cidadãs, com costumes e culturas diferentes. Para a Morgana, a cidadania europeia é quando um país tem costumes diferentes dos outros países, mas tentam estabelecer uma ligação. Defende que, independentemente, da nacionalidade "ninguém é diferente do outro, ninguém é superior ao outro" e deve tentar conviver-se de forma pacífica. O que aproxima a cidadania nacional da europeia é o facto de as pessoas serem todas iguais e respeitarem-se, para a Morgana o mais importante, relativamente aos direitos e deveres, é ter direito a cuidados de saúde, sem custos associados ou sem diferenças entre estratos sociais. Para si, os deveres mais importantes na cidadania europeia passam por cumprir as normas da sociedade, respeitar leis e regras.

Considera-se uma cidadã da Europa, pois já tem a sua vida organizada cá, participa na sociedade, respeita as leis, normas e regras e por isso, considera-se uma cidadã europeia.

Etnia e etnias não-dominantes: "Não existe distinção entre raças"

No que respeita à palavra etnia, salienta que na sua opinião são grupos de pessoas com costumes ou culturas diferentes umas das outras, mas considera que não há uma etnia dominante na escola, face a outras. A relação entre colegas é boa, salienta que se apoiam mutuamente, não existe "distinção entre raças, cores, essas coisas, tratamo-nos todos da mesma forma". Salienta ainda que "entre nós, os pretos, mesmo fora da turma participamos em algumas coisas, organizamos festas, algumas atividades, mas com os portugueses é só na escola que nos damos". Segundo a Morgana, as e os colegas portugueses preferem conviver apenas na escola. Relativamente à relação com as e os formadores, a Morgana salienta que se dão bem entre si, respeitam-se entre todos. Considera que a cidadania é praticada na escola, pois todas as pessoas jovens são tratadas de igual forma, são apoiadas e mesmo em relação às e aos jovens de origem africana, a escola ajuda-os a compreender algumas dinâmicas e adaptações à vida escolar e social. No que respeita, aos aspetos que podem ser melhorados na escola, a Morgana refere que há jovens que não respeitam as e os formadores e que isso em Cabo Verde, não podia acontecer, ou seja, afirma que a escola devia ser mais firme na educação com as e os jovens. Considera que as suas opiniões são escutadas, na escola, e refere que quando algo não está bem, ou quando não concorda com alguma situação vai ter com a psicóloga ou com a coordenadora dos cursos, explica o que sente, e ambas a aconselham e incutem responsabilidade para cumprirem com todas os compromissos. Também dentro do espaço sala de aula, a Morgana considera que a cidadania é praticada, pelo respeito que têm entre si, e pelo espírito de interajuda, de diversão e de apoio entre todas as pessoas. A Morgana considera que na escola a veem como uma cidadã, pois respeitam os seus direitos e deveres e cumpre sempre o que lhe é exigido.

Portugal: As oportunidades de vida e de futuro

Relativamente ao seu futuro, a Morgana refere que primeiro pretende encontrar um trabalho para depois tentar ingressar no ensino superior, gostava de se tornar educadora de infância e gostava de exercer e ficar a viver em Portugal e não noutro país da Europa. Prefere ficar em Portugal do que voltar a Cabo Verde, pois cá consegue melhores oportunidades e condições.

Daqui a 5 anos a Morgana imagina-se casada, com filhos e a exercer a profissão que gostaria de seguir. Quanto à questão se mudava algo na sua vida, a Morgana refere que mudaria algo do seu passado, que se arrepende e que ainda tem influência na sua vida, contudo, não quis abordar o assunto.

Na construção dos mapas de vida, o entendimento da Morgana sobre as questões étnicas vai de encontro às perspetivas das e dos colegas, no sentido de serem pessoas com costumes e diferentes culturas, mas de não se destacar uma etnia que domine, na escola. A Morgana, de origem cabo-verdiana pretende também continuar a investir na sua formação académica e profissional, em Portugal, pelo facto de considerar que poderá conquistar melhores oportunidades de vida, não idealiza e não perspetiva outro país da UE, como um salto para atingir os seus objetivos. No seu mapa de vida evidencia-se que a sua vinda para Portugal constitui por si só um objetivo que desejou alcançar, na perspetiva de criar melhores condições e oportunidades de vida, compreendendo-se a necessidade de criar uma relação de pertença com o país e a Europa, mas não no emergir de uma relação de identificação.

Mapa de Vida da Natércia

Vinda para Portugal e relação familiar

A Natércia tem 20 anos, frequenta o 2º ano do curso na área de Contabilidade e Fiscalidade. Nasceu em Angola, veio para Portugal com 16 anos, com o objetivo de ter uma melhor formação, investindo no seu futuro e estudos. A Natércia tem já uma forte ligação com Portugal, uma vez que, os pais tinham já sido emigrantes cá, e ela voltou para Angola com 6 anos, para ao fim de 10 anos regressar. Na opinião da Natércia, a formação em Angola não é muito boa, então os pais optaram que ela viesse para cá fazer a sua formação, com os seus outros dois irmãos, para junto da irmã que já cá se encontrava, assim vivem todos juntos. A irmã mais velha tem então 26 anos e os outros dois irmãos têm 12 e 7 anos, respetivamente. Os pais estão a viver em Angola, o pai tem cerca de 47 anos, é empresário e tem o 12º ano de escolaridade, quanto à mãe tem cerca de 40 anos, é licenciada em Direito e também é empresária.

Entre a integração e o racismo

Quanto à questão se sentiu dificuldades ou desafios com a vinda para Portugal, a Natércia explica que como já tinha vivido cá, e vinha de férias para Portugal, que se adaptou relativamente bem, que sentiu um maior contraste entre Lisboa e o Porto, pois estava mais adaptada a Lisboa. Contudo, afirma sentir diferenças em termos raciais, porque na sua opinião o Porto é uma cidade mais pequena, que não está acostumada a receber pessoas de origem africana como, por exemplo, em Lisboa. Assim, a andar de autocarro no Porto, nota-se principalmente nas pessoas adultas e idosas que têm atitudes ou dirigem-se de forma racista, mas segundo a Natércia "a pessoa vai levando, vai digerindo, vai aguentando isso". Perante esta posição questionei a Natércia se já tinha sentido atitudes racistas direcionadas a si, e ela afirmou que sim, que num determinado momento, no autocarro, cedeu o lugar a uma senhora que o recusou, afirmando que não se queria sentar onde se tinha sentado "uma preta", a Natércia ignorou, mas ficou sentida com a situação. Numa outra situação, a Natércia diz que se sente ofendida e que têm para consigo atitudes racistas, face à situação do governo de

Angola, associada à aquisição de bens e empresas por parte da filha do ex-presidente, ouviu também no autocarro uma outra pessoa dizer, “esses pretos com a mania que são os donos de Portugal, têm que sair daqui”. A Natércia afirma que queria responder, mas que sente que deve ignorar, porque não tem nada a ver com essas situações que lhe são imputadas, afirma serem situações que a magoam, pois sabe que não devia sofrer com essas atitudes.

Quanto aos pontos positivos da sua vinda para Portugal realça o facto de ter conhecido pessoas novas, tendo conseguido adaptar-se bem à cultura, especificamente à cultura da cidade do Porto, que considera diferente do resto do país, o facto de passar férias cá, durante uns anos, permitiu que a adaptação fosse melhor, foi em geral bem-recebida pelas pessoas. Para além disto, a Natércia refere o seu envolvimento com a Igreja, afirmando que em Angola não frequentava a igreja, apesar dos pais serem católicos praticantes, mas desde que está a viver no Porto acabou por procurar a igreja e sentir-se bem a frequentar e colaborar e, hoje, afirma como um outro ponto positivo na sua vida. Quanto a outras atividades, a Natércia não pratica desporto nem voluntariado, refere que não é muito ligada a isso. Pensa em criar um projeto na escola, uma associação de estudantes, para angariar fundos que pudessem ajudar instituições como lares e/ou orfanatos, por enquanto é uma ideia que está no papel e ainda não envolveu outras e outros colegas, afirma que em primeiro lugar deseja falar com a direção, para posteriormente colocar a possibilidade das e dos colegas participarem.

Apesar de não praticar nenhuma atividade de voluntariado, a Natércia refere que na Igreja recolhem bens alimentares, roupas e outros bens de necessidade para enviar para países com maiores necessidades e a Natércia colaborou levando alguns bens.

Os desafios das/os colegas: existem?

A Natércia quando questionada se tem conhecimento de colegas em que a sua integração tenha tido dificuldades ou desafios remete prontamente a sua resposta para problemas que tem na turma, com duas colegas, a Vera e a Dália, considera que tanto ela como o resto da turma estão cansados das suas atitudes, pois segundo a Natércia falam da vida das outras pessoas da turma, consideram-se superiores, bajulam as e os professores, e segundo a Natércia a sua cultura é diferente e considera que há

comportamentos que, na sua opinião, revelam falta de respeito às e aos formadores, no modo como falam e daí sentir-se indignada com as suas colegas, queixando-se ainda que sente uma barreira de comunicação, por terem formas de se posicionar tão distintas. Contudo, voltei a insistir na questão, tendo em consideração, que esta primeira interpretação levou para situações de conflito entre colegas de turma, sendo visível num outro mapa de vida as perspetivas opostas, neste caso pela Vera. Assim, a Natércia perante a questão das dificuldades de integração sentidas por outras e outros colegas vindos de países africanos de língua oficial portuguesa, afirma que as pessoas jovens vêm de realidades muito diferentes e recebem determinadas informações lá e informações muito diferentes quando chegam cá. Concretizando afirma: lá dizem que cá terão direito a habitação e a subsídio de alimentação e quando chegam cá não têm habitação, nem ajuda para a encontrar e que estes motivos os levam a sentir-se "amarrados" à escola e a não interagir ou integrar-se bem no país.

Perspetivas de cidadania…: poder viver e ter oportunidades, um olhar a partir da experiência

Quando introduzi as questões sobre cidadania nacional e europeia, a Natércia afirmou que entende a cidadania como um conjunto de direitos e obrigações das e dos cidadãos de um país, nas obrigações estão por exemplo, o pagamento de impostos, pois permite ajudar outras famílias mais carenciadas, e por outro lado, afirma que é também um conjunto de direitos, como direito de ir à escola, a uma casa, à segurança social, direito à saúde, mas na sua opinião isso praticamente não existe, porque se alguns têm casa, outros vivem na rua, passam fome e frio, ou seja, para a Natércia o Estado não ajuda através dos impostos os mais carenciados, o que não facilita a prática da cidadania.

Segundo a Natércia esta sua opinião remete-se mais para Angola do que para Portugal, porque as pessoas refugiam-se no estado de guerra, em que já se encontraram, e por isso, o país acaba por não melhorar, porque as pessoas não colaboram o suficiente para isso, na sua opinião as pessoas reclamam muito das regras. A sua opinião em relação a Portugal vai mais no sentido de que nem sempre as pessoas jovens aproveitam as oportunidades que lhes são dadas, como por exemplo, a educação

ser gratuita e terem a oportunidade de tirar um curso profissional, mas acabam por desperdiçar, deixando módulos por terminar e desistindo do(s) curso(s).

Para a Natércia ser cidadã ou cidadão europeu é diferente de ter (apenas!) uma cidadania nacional, uma vez que, considera que a cidadania europeia permite que as pessoas possam procurar melhores condições de vida, novos trabalhos em qualquer país da UE (União Europeia), "é a união de certos países europeus", que permite que as pessoas constituam as suas vidas noutro lugar/país da UE, através da liberdade de circulação. Na situação de comparação entre a cidadania nacional e europeia, a Natércia leva a sua opinião para as questões económicas, explicitando que Portugal está em desvantagem e que a grande diferença comparativamente com outros países europeus, é que os rendimentos das pessoas são mais baixos. No geral considera que não há muitas diferenças entre a cidadania nacional e europeia, pois há direitos e deveres comuns nos países da UE (União Europeia). A Natércia reforça que na sua opinião os principais direitos e deveres da cidadania europeia consistem no acesso à saúde, alimentação, habitação e educação, que estes são para si os pilares fundamentais de uma sociedade. Quanto aos deveres aponta para as contribuições públicas, cumprir com as regras que são colocadas e que as pessoas não devem apenas criticar ou julgar, mas sim contribuir para a melhoria e crescimento do país. Considera-se uma cidadã europeia, pois sente-se na obrigação de cumprir com os deveres, e de usufruir dos direitos, apesar de ainda não ter nacionalidade portuguesa.

"Tem a ver com questões raciais": significados de etnias

Quando abordei a Natércia sobre o significado da palavra etnia pensou um pouco e depois afirmou: "tem a ver com questões raciais" e continua dizendo que se relaciona com as diferenças culturais, tendo em consideração as características que os distinguem. Para a Natércia as etnias que dominam na escola são as e os jovens de S. Tomé e de Cabo Verde, pensa que são estas culturas que têm maior influência e impacto na escola. No que respeita à relação entre colegas afirma que de um modo geral, as relações são boas e que têm muito contacto entre todos, tanto dentro como fora da sala-de-aula, mas também existem conflitos e diferenças entre as e os jovens.

Quanto à relação com as e os formadores revela que algumas e alguns pretendem ajudar e são muito disponíveis, enquanto outras e outros criticam e julgam com maior frequência, mas que na sua opinião "os bons destacam-se sempre melhor do que os que não fazem bem o seu trabalho". No que concerne à prática de cidadania na escola e na sala de aula, a Natércia revela que na sua opinião a cidadania não é praticada e justifica dizendo, porque tanto jovens como formadoras e formadores têm os seus deveres e direitos e nem sempre os deveres são cumpridos, bem como os direitos e que isso afeta o respeito que existe entre todos.

Para as melhorias da escola, a Natércia aponta inicialmente condições estruturais, como abrir um refeitório na escola, que permitisse às pessoas jovens fazerem as suas refeições lá, aponta também melhorias dos espaços, um maior conforto dentro das salas e ainda refere a questão do pagamento das bolsas, pelo facto de existirem atrasos frequentes. No entanto, refere também que seria importante que algumas atitudes das pessoas jovens, das e dos formadores e diretores também mudassem, para que haja espaço a um maior respeito entre todas as pessoas, principalmente maior capacidade de escuta. Para a Natércia só uma técnica na escola escuta com cuidado as suas opiniões, considera que se a sua opinião for em conjunto com a maioria tem uma maior atenção, mas se for isolada acaba por se perder. Reflete que não é considerada por todas as pessoas como uma cidadã dentro da escola, e pensa que é por questões raciais (a cor da pele), mas segundo a sua perspetiva são colegas a quem não vale a pena escutar a opinião, pois vêem-na como uma emigrante na escola.

Entre voltar ao seu país e outras experiências

Relativamente, ao seu futuro a Natércia pretende ingressar na faculdade e gostaria de seguir relações internacionais. Tendo em conta o curso que pretende, gostaria de estudar em Inglaterra ou num outro país da União Europeia, pela aposta nas línguas estrangeiras, mas Portugal é também uma opção para dar continuidade aos estudos. Mais tarde, a Natércia gostaria de trabalhar como diplomata ou então na área de contabilidade, gostaria de voltar a Angola para trabalhar, no sentido de ajudar e contribuir para o país, mas não sabe se voltará ou não. Daqui a 5 anos imagina-se a terminar o curso, a planear projetos, e a ajudar pessoas e quanto à questão se mudaria

algo na sua vida atualmente, afirma que sim, que gostaria de mudar certas atitudes e de ser uma pessoa mais madura e independente.

Com a construção do seu mapa de vida, entende-se que para a Natércia as questões étnicas apresentam ainda dificuldades, em determinados comportamentos racistas, que sentiu na sociedade, fora do contexto escolar. No contexto escolar, realça a predominância de etnias que dominam face a outras, mas que, contudo, existe a iniciativa de todos e todas se relacionarem entre si. Tem um posicionamento crítico e reflexivo sobre a cidadania nacional e a cidadania europeia, estabelecendo distinções entre ambas. A Natércia contrariamente às e aos colegas de origem PALOP é a única que pretende voltar para o seu país, assim que terminar os estudos em Portugal, atribuindo importância ao facto de sentir que tem um papel determinante em contribuir para o crescimento económico e cultural do seu país (Angola) considerando, inclusive, o investimento que está a ser feito na sua formação académica.

Histórias de Vida de origem bem portuguesa

A história da Rafaela, que tem 21 anos e encontra-se no 3º ano, na área de contabilidade e fiscalidade, vive na Maia e nasceu em Portugal. Atualmente vive sozinha, uma vez que, é o pai quem tem a sua 'guarda', mas depois de ter começado a viver com a namorada dele, a Rafaela ficou a viver sozinha. A Rafaela vive sozinha há sensivelmente 2 anos. Na altura em que os pais se divorciaram, a Rafaela tinha uns 15 anos, e optou por ficar com o pai, uma vez que, a irmã optou por ficar com a mãe, pois não queriam deixar nenhum sozinho, refere que a mãe respeitou a decisão dela e que até sentiu mais pressão por parte dos restantes familiares do lado da mãe. Agora, a irmã da Rafaela tem 25 anos e tem uma filha. O pai tem 51 anos e é agente da PSP, tem frequência do Ensino Secundário. A mãe tem 52 anos, é licenciada em enfermagem e exerce a profissão.

"A escola prometeu-lhes coisas que não cumpriu": O processo de integração das e dos colegas

No caso da Rafaela, ela não sentiu dificuldades de integração na escola ou no país, contudo, questionei-a sobre a sua perceção, relativamente às e aos colegas vindos de outros países (especificamente PALOP) a Rafaela refere que as maiores dificuldades sentidas por elas e eles, se relacionam com o facto de estarem sozinhos, refere que elas e eles dizem que "a escola lhes prometeu coisas que não cumpriu", como o facto de terem alojamento, e que a escola também não paga o devido valor das bolsas, que o valor é inferior ao que fazem nos acordos, e que por isso, alguns e algumas foram embora. Em relação a isso salienta que alguns e algumas jovens têm vontade de trabalhar, enquanto outras e outros nem tanto. Na sua opinião, no início a sua adaptação é sempre mais difícil, como foi o caso do seu colega Lucas, que estava muito revoltado, e discutia muito na turma, mas com o passar do tempo, começou a praticar desporto e a trabalhar em part-time, enquanto faz o curso e a relação entre o Lucas e as e os colegas é atualmente muito mais equilibrada. Como pontos positivos, a Rafaela

destaca as oportunidades de aprendizagem e de posteriormente, encontrarem emprego como fatores mais valorizados pelos/as colegas que vêm dos PALOP.

Tempos livres e atividades

Atualmente, a Rafaela pratica ginásio, e tenta trabalhar em part-time, para ter uma ajuda a nível monetário. Nos seus tempos livres gosta de passear com a família, mas também de estar em casa, a descansar. Nunca fez voluntariado, já foi catequista, não pertence a nenhum partido, nem associação.

Perspetivas de cidadania (…): relações de proximidade entre cidadania e cidadania europeia

Na opinião da Rafaela a cidadania relaciona-se com os direitos e deveres das e dos cidadãos, ao nível da União Europeia, e relaciona a cidadania nacional com a cidadania europeia, referindo que deviam fazer parte do mesmo, uma vez que, a União Europeia foi criada para proteger e ao mesmo tempo, criar obrigações/deveres às e aos cidadãos para se orientarem, mas há muitas situações que não são devidamente respeitadas, ou seja, em que os princípios não são cumpridos. Relativamente às diferenças entre a cidadania nacional e europeia, a Rafaela elenca os direitos das mulheres, por nem sempre serem tratadas de forma igual, não terem acesso a determinados cargos e continuarem a ser desvalorizadas em algumas situações, mesmo que por vezes sejam situações indiretas.

Quanto às diferenças entre países, a Rafaela refere que se pensarmos no *bullying*, racismo que continuam a existir diferenças entre os países e comportamentos discriminatórios na Europa. Considera que há muito trabalho a desenvolver, pois é difícil mudar mentalidades, principalmente das mais idosas, e que as mais jovens podem vir a desenvolver comportamentos mais adequados, se isso for trabalhado.

No que respeita, à possibilidade de trabalhar com as e os mais jovens sobre o tema, defende que utilizar muita teoria para ela não resulta, como panfletos, e que muitos deitariam esses materiais ao lixo, mas que há outras atividades que cativam, atividades em as pessoas jovens possam sentir-se envolvidas e participar ativamente.

Para a Rafaela os principais direitos na cidadania europeia assentam no direito à educação, ao voto, que considera muito importante, e garantias ao nível da saúde. Mas afirma que "se eu tenho direitos também tenho de fazer por os ter", ou seja, que os deveres são necessários e importantes, devem ser cumpridos para se poder usufruir dos direitos. Revela que o cumprimento das leis e regras são os deveres mais importantes, na sua opinião. Considera-se uma cidadã da Europa, apesar de afirmar "não posso dizer que conheço a Europa, mas neste momento tenho direitos, a nível europeu, até hoje nada me foi negado".

Etnia e etnias não-dominantes: Existe a 'tal' dominante?

Quanto ao termo etnia, a Rafaela relaciona com a convivência entre diferentes raças e religiões, mas afirma não gostar do termo raça. Quanto à possível dominância de uma etnia na escola, afirma que é a raça "negra" que domina, pelo facto de ser um número de jovens muito significativo. A Rafaela diz são "grupos enormes, não são como nós, nós somos capazes de estar dois aqui, dois ali, eles juntam-se todos e isso sente-se mais nos intervalos". Afirma também que não se relaciona muito com outras e outros colegas, por opção, mas dá-se bem com as colegas da turma, inclusive com o Lucas. Foi uma decisão dela não dar muita confiança para criar novas relações de amizade, daí ter-se tornado mais próxima de uma ou outra pessoa na turma. Mas revela que ajudou as e os colegas que vieram de fora a encontrar alojamento, ficaram temporariamente em casa da irmã dela, arranjando-lhes comida, mas nunca estabeleceu laços de amizade. Afirma que com o Lucas conseguiu desenvolver uma relação de maior proximidade, pelo facto de ser da sua turma e de se ter tornado uma agradável surpresa, uma vez que, considera que ele evoluiu como pessoa. Revela que no início teve também problemas com o Abel, por diferenças culturais, de religião e comportamentos machistas, mas que essas diferenças se foram ultrapassando.

A Rafaela falou ainda das diferenças culturais que sentiu, relacionadas com comportamentos homofóbicos e com a superioridade do papel do homem face ao papel da mulher e considera que essas diferenças são impeditivas de uma relação com maior proximidade, mas afirma nunca ter presenciado na escola comportamentos racistas.

Relações Interpessoais

Quanto à relação com as e os formadores afirma que é boa, de proximidade e com à vontade. Afirma que a cidadania não é sempre praticada na escola, apesar de pensar que a responsabilidade disso não é da escola, mas o facto de não se poder proporcionar às pessoas jovens condições no imediato, para frequentarem os cursos, como o atraso no pagamento das bolsas, prejudicando a prática de cidadania. Já dentro da sala de aula considera que a cidadania é praticada, pois existe respeito entre todas as pessoas, as suas opiniões são tidas em consideração pelas e pelos formadores e não existem diferenças entre jovens. No que respeita a possíveis melhorias afirma que as escolas profissionais ainda sofrem de muitos preconceitos e que deviam ser mais valorizadas, pois há muitas pessoas na sociedade em geral, que consideram o ensino profissional como uma saída para quem não teve capacidades na escola regular e "ainda não percebe que se calhar tem mais saídas do que o ensino secundário regular".

A Rafaela considera também que as suas opiniões são escutadas na escola, que não adianta escrever sugestões ou questões, mas sim falar diretamente com as pessoas, mesmo que possam ser situações que causem algum mal-estar. Considera que na escola a veem como uma cidadã, pois dão-lhe o direito a estudar e é isso que ela pretende.

A vivência da cidadania europeia no "cantinho à beira mar plantado"

Para o futuro, a Rafaela revela que gostava de estudar contabilidade no ISCAP (em regime pós-laboral) e trabalhar, para poder conciliar com o trabalho e mais tarde exercer contabilidade. Gostava de continuar em Portugal, tanto a trabalhar como estudar, e viajar para outros países da Europa é visto como uma oportunidade para conhecer e passear. Dentro de 5 anos, a Rafaela imagina-se a ter a sua independência financeira, atingir os seus objetivos, ter o curso superior terminado, e já poder ter a sua casa. Quanto à perspetiva se mudava alguma coisa, afirma que sim, que teria optado pelo ensino profissional há mais tempo, e que também mudaria algumas atitudes, como valorizar mais a família e estar mais frequentemente com os avós, que faleceram repentinamente, e a quem não visitava muitas vezes, por não gostar do lugar onde moravam.

De modo distinto, o mapa de vida da Rafaela realça as diferenças sociais e culturais entre colegas, no sentido de entender determinados comportamentos com características homofóbicas e também comportamentos 'machistas', de superioridade dos homens face às mulheres, algo que é distinto das outras pessoas jovens, o que a afasta de uma maior convivência na escola. No que respeita às questões étnicas e à semelhança de outras colegas afirma, na sua perspetiva, a existência de uma dominância étnica, apontando o número de colegas como o fator diferenciador. Do mesmo modo, que outras e outros colegas de origem portuguesa, a Rafaela também gostaria de dar continuidade aos seus estudos e trabalho, em Portugal, não constituindo parte dos seus objetivos e projetos futuros ter a *Europa como trampolim*, permitindo assim compreender que não há uma correspondência para uma identificação com a Europa, mas o emergir de uma relação de pertença.

Mapa de Vida do Sebastião

A identidade portuguesa e as relações familiares

O Sebastião tem 21 anos e está no 3º ano na área de Secretariado e Trabalho Administrativo, vive no Porto e nasceu em Portugal. É de uma família com um total de 5 irmãos, atualmente vive com os pais e com mais dois irmãos. Os irmãos têm idades entre os 18, 21, 24, 26 e os 30 anos. O pai tem 54 anos, é empregado num armazém e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 52 anos, é empregada de limpeza e o Sebastião pensa que terminou o 7º ano de escolaridade.

Perspetivas de integração: relação com o/a outro/a

No que respeita a possíveis dificuldades de integração na escola, o Sebastião refere que não sentiu grandes dificuldades, vive na zona de Paranhos, e há jovens do bairro que andam na escola também, e por isso, não houve aquela fase de adaptação. Quanto à adaptação das e dos colegas oriundos dos PALOP, afirma que na sua opinião a adaptação à língua pode ser das maiores dificuldades. No início "para se exprimirem, eu não os compreendia, eles por acaso são muito comunicativos, e por aí não houve problema, mas é mais a forma de falar", e mesmo de se fazerem entender junto das e dos formadores, mas salienta que como chegam em pequenos grupos, torna-se melhor para a sua integração, pois conseguem estabelecer mais relações entre si e integrarem-se. O Sebastião afirma também que são um grupo mais fechado, relativamente às e aos colegas PALOP, que falam com todas e todos, mas que entre si têm mais confiança, têm mais à vontade e maior proximidade.

Quanto aos aspetos mais positivos, o Sebastião salienta que o ensino cá é melhor, e que "para além de conhecerem uma cultura diferente, em Portugal devem aprender coisas que não aprendem lá", salienta ainda que o curso tem estágio e que isso é uma mais-valia para todas as pessoas jovens.

No que respeita a atividades desportivas ou de voluntariado, o Sebastião afirma que jogou futebol num clube da zona dele, o Infesta, mas que não tem muita paciência para os treinadores e, por isso, desistiu. Voluntariado nunca fez. Relativamente aos

tempos livres gosta de ir ao cinema e jogar futebol com os amigos. Não pertence a nenhum partido, igreja ou associação, diz que os pais são católicos, mas que não o pressionam a participar, e considera que "os políticos são todos iguais, eu vejo nas campanhas eleitorais que prometem isto e prometem aquilo, mas depois na minha ótica eles não cumprem, eu acho que são todos iguais". Perante isso, o Sebastião afirmou também que não exerceu até à data o seu direito de voto, e que em três situações já podia ter votado, mas assume que também é sua responsabilidade e que devia exercer, mas que tem sempre a visão que não é o seu voto que muda alguma coisa. Quanto à questão de poder votar em branco, para manifestar o seu agrado, o Sebastião reconhece que tem conhecimento dessa possibilidade.

Quanto a prestar apoio a algum familiar, o Sebastião afirma que apoia a avó nas tarefas domésticas, apesar de ela ser muito independente, mas como tem já 81 anos e alguns problemas de saúde, o Sebastião presta apoio em tudo o que é necessário.

Perspetivas de cidadania e cidadania europeia: "Tudo o que nós fazemos faz parte da cidadania"

Para o Sebastião cidadania significa um grupo de indivíduos inseridos numa sociedade, são as atitudes que nós fazemos, "tudo o que nós fazemos faz parte da cidadania, até os aspetos mais negativos ou qualquer coisa má que eu faça, ou as coisas boas (…) tudo o que nós fazemos é parte da cidadania". O conceito de cidadania europeia para o Sebastião abrange "mais pessoas, de outros países". Na sua opinião tem vantagens estarmos inseridos na cidadania europeia, "porque posso trabalhar noutros países da UE, acho que posso votar para o Parlamento Europeu", e refere que existem ainda outras possibilidades quando se vive na UE, nomeadamente, a vantagem de poder emigrar, se necessário. Mas realça que para a CE não deve exercer o direito de voto.

Para o Sebastião a cidadania europeia serve como complemento à cidadania portuguesa, pois ao "ser cidadão português sou cidadão da UE, porque Portugal está inserido na UE". Na sua opinião, o que existe de comum entre a cidadania nacional e europeia é o facto de se poder trabalhar noutros países e o direito ao voto. Realça ainda o facto de se poder circular sem passaporte e sem barreiras entre a UE. Quanto aos

deveres realça o dever de nos respeitarmos entre todas as pessoas. Considera-se um cidadão português e por consequência, europeu.

"Nós não somos todos iguais (…) Não que seja como uma coisa má, mas diferentes"

No que respeita, ao conceito de etnia o Sebastião relaciona com diferenças, e fundamenta "porque nós não somos todos iguais, por mais que digam que somos todos iguais, não somos, a nível físico não somos todos iguais, por isso, faz-me lembrar diferenças. Não que seja como uma coisa má, mas diferentes". Quanto às etnias dominantes na escola, afirma que não é uma questão de sobressair ou dominar, pois considera que todas e todos têm o mesmo papel na escola, há respeito e equilíbrio, considera que na escola não há racismo, mas sim a possibilidade de jovens de diferentes origens virem estudar para Portugal.

Relações interpessoais: Entre etnias e perspetivas

No que respeita à relação entre colegas o Sebastião realça que se dá bem com todas as pessoas jovens, mas que as e os colegas de origem dos PALOP são mais resguardados, o que faz com que não haja tanta convivência, mas o Sebastião compreende, pois se viesse de um outro país/cultura acha que também seria mais reservado. Considera que todas e todos se respeitam e que isso é o mais importante, que as e os colegas dos PALOP convivem mais entre si, e as e os portugueses mais entre si também. A relação com as e os formadores também é boa, apesar de algumas picardias que, por vezes, existem. Considera que há respeito mútuo, proximidade entre todas as pessoas jovens e capacidade de ajuda e escuta. Existe prática de cidadania na escola, apesar de afirmar que há sempre uma ou outra pessoa que acabam por não cumprir com as normas, mas que no geral o comportamento de todas e todos é aceitável. Realça que os aspetos a serem melhorados na escola estão relacionados com os fundos e a distribuição dos mesmos, uma vez que nem sempre recebem as bolsas, mas não culpa a escola, mas sim os atrasos com que o dinheiro vem para a escola. Salienta ainda que no início foi bastante pior e com o tempo tem vindo a melhorar, bem como, as condições da escola também têm sido melhoradas. O Sebastião afirma que as

suas opiniões são escutadas na escola e que o veem como um cidadão, inclusive tinha já sugerido a colocação de uma máquina na escola, com *snacks* e essa sugestão foi aceite e concretizada. Mas que existem outras sugestões às quais nem sempre a escola consegue dar resposta. Considera que dentro da sala de aula a cidadania é praticada, apesar de serem muito conversadores e que a escola não coloca as e os jovens como mais uma ou um, ou seja, afirma que caso exista algum problema podem conversar com a psicóloga, e que conseguem acompanhar as e os jovens de forma individualizada, de acordo com as suas necessidades e problemas, aspetos estes que não sentia no ensino regular, havendo lugar a uma maior proximidade e acolhimento.

O futuro fora da escola: Um objetivo a alcançar

No que concerne ao futuro, o Sebastião afirma que gostava de ser hospedeiro de bordo e que como é bom aluno a inglês que seria uma possibilidade viável, mas ficou um pouco desapontado quando percebeu que teria que dominar uma segunda língua estrangeira. Portanto, desde aí colocou esta oportunidade em *stand*by, mas continua dizendo "não sou pessoa que goste de se apegar muito a alguém, e sei que a vida de hospedeiro de bordo é uma vida um bocado solitária, e eu gosto da minha família, sou apegado à minha família, mas em termos de relação, [como] namorada, eu não sou muito de [me] apegar a ninguém, então se calhar seria um bom trabalho e conhecia outras realidades". O facto de ter que dominar outra língua foi como que "um travão", porque o Sebastião afirma não gostar muito de estudar. Tem a certeza que quer começar a trabalhar, assim que terminar o curso, pois sente que já perdeu muito tempo na escola regular, coloca a hipótese de continuar a estudar inglês, mas caso aconteça será cá em Portugal e não noutro país da Europa. Gostava de conhecer outros países, em turismo.

Quanto à possibilidade de trabalhar fora do país, num outro país da Europa, como hospedeiro, afirma que não teria problemas em adaptar-se e que até gostaria, pelo facto de ser comunicativo, desde que não fosse uma mudança radical, ao nível das crenças. Não se imagina a trabalhar na área do secretariado, porque não é a sua área favorita. Dentro de 5 anos imagina-se a trabalhar e a ter a sua vida organizada, para depois pensar noutros objetivos familiares. Quanto ao que mudaria na sua vida se

pudesse, o Sebastião afirma que não reprovaria tantas vezes na escola, tendo em conta que reprovou 3 vezes, por faltas, e atualmente, gostaria de não ter módulos em atraso. Quando o questionei porque fica com os módulos em atraso, explicou que por vezes falta aos testes para acompanhar o tio que tem um problema de saúde às consultas no hospital, e apesar de na família lhe dizerem para não faltar, ele prefere faltar para acompanhar o tio e depois fazer o plano de recuperação, proposto pelas e pelos formadores.

Na construção do mapa de vida do Sebastião, entende-se que defende que as relações de convivência entre todas as pessoas jovens são importantes e significativas na construção das relações interpessoais, na escola. Defende as questões étnicas no sentido em que as diferenças sobressaem entre as pessoas jovens, como um aspeto positivo e a ser valorizado, defende também que não há comportamentos racistas, entre colegas. O Sebastião, também de origem portuguesa, concebe por seu lado, a possibilidade de vir a ser hospedeiro e nesse sentido, gostaria de se aventurar para fora do país, permitindo criar objetivos de trabalho que permitam experiências culturais, contudo, as questões linguísticas podem ser um impeditivo à concretização deste sonho. Neste sentido, o seu mapa de vida aproxima-se de uma relação de pertença com a Europa, apesar das maiores ou menores dificuldades culturais e/ou sociais na estruturação das suas expectativas e oportunidades.

Mapa de Vida da Vera

A origem portuguesa e a sua família

A Vera tem 19 anos, encontra-se no 2º ano do curso profissional da área de Contabilidade e Fiscalidade, vive em Matosinhos e é de origem portuguesa. Vive com a mãe e as irmãs, tem mais 3 irmãs, entre os 9 e os 18 anos. O pai tem 39 anos e trabalha na Doca, na parte dos barcos, a Vera não sabia especificar a profissão, tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 38 anos, é doméstica e estudou até ao 8º ano.

Em termos desportivos, a Vera já jogou futebol feminino, em três clubes distintos, e gostava muito, mas devido aos horários e à exigência dos treinos não lhe foi possível, para ela e para o pai, conjugar a atividade desportiva com as restantes responsabilidades. Atualmente, ocupa os seus tempos livres usando o telemóvel (redes sociais) e a passear. Não faz nenhuma atividade de voluntariado, e também não colabora com nenhum partido, igreja ou associação. Quanto ao apoio a algum familiar salienta que atualmente ninguém precisa, mas se for necessário dará apoio.

As perspetivas de (des)integração cruzadas com as relações interpessoais

A Vera salienta que não sentiu dificuldades a integrar-se, mas que atualmente têm surgido mais problemas com colegas da turma, pois afirma que ela e as restantes pessoas jovens de origem portuguesa são diferenciadas pelas e pelos colegas de outras origens, pois no caso da Natércia, esta afirma que as e os formadores beneficiam as e os jovens de origem portuguesa e inclusive, foram ameaçados devido às discordâncias entre si e por supostos benefícios de uns e umas em prol de outras pessoas. A Vera afirma que a Natércia origina conflitos, por não se sentir integrada, mas como é muito problemática a turma sente dificuldades nesse processo de integração e a falta de assiduidade não facilita. Considera que as e os jovens são inclusivos, e que a diversidade da escola mostra isso mesmo. Referiu ainda que a diretora de turma está a tentar resolver a situação, mantendo um maior diálogo com a turma. A Vera salienta que em consequência disto a turma está dividida, mas que não é só a Natércia que apresenta essa postura, têm também problemas com o Gastão e com outras colegas, de outras

origens, relacionados com queixas de parte a parte e preconceitos entre colegas, originando problemas de interação entre todas e todos. Sendo a Vera, a responsável da turma, tem um papel mais ativo e participativo e ao tentar gerir esses problemas acaba por ter uma postura mais relevante, que por vezes, a prejudica.

Perspetivas de cidadania: Oportunidades e lugares para viver

No que concerne ao tema da cidadania nacional e cidadania europeia a Vera salienta que relaciona com as pessoas que vêm de países/mundos diferentes, e que por exemplo na escola podia evidenciar-se através da constituição de uma associação de estudantes. Na sua opinião, a cidadania europeia passa por dar às pessoas que vêm de outros países oportunidades para encontrar trabalhos e lugares para viver, com melhores condições de vida. As cidadanias nacional e europeia relacionam-se com a procura de melhores condições de vida, numa perspetiva de mobilidade na Europa.

Quanto ao voto, refere que é importante votar pela escolha de um partido, para melhorar a situação das pessoas, já votou uma vez, mas salienta que sentiu dificuldades, por desconhecimento e porque não sabia que não podia ir com a mãe para a secção onde 'decide' em quem votar. Admite que não tinha tido acesso a muita informação sobre as eleições, mas também por falta de procura, que estaria disponível na internet e noutros meios de comunicação, salienta também que há alguma falta de esclarecimento. Considera que a cidadania europeia aproxima as pessoas que vivem nos países europeus, e que a convivência cá é maior, comparativamente com outras culturas. A Vera salienta ainda que relativamente às e aos jovens que vêm dos PALOP que a integração é um processo difícil, pois como as diferenças culturais são significativas a adaptação é um processo demorado. Relativamente à escola, exemplifica: "se você for lá fora, vê que os brancos estão numa parte, os pretinhos estão noutra, não se interligam, não estabelecem ligação entre si". Reforça também que o facto de falarem *crioulo* entre si não facilita a interação entre todas as pessoas, uma vez que, não se compreende, sendo uma forma de se auto excluírem e de excluírem as e os jovens de origem portuguesa. Quanto aos direitos e deveres, a Vera salienta o direito ao voto e o acesso à saúde, salientando que os países africanos apresentam limitações, comparando com os países europeus e as regras de cada país. Considera-se uma cidadã

europeia, porque nasceu em Portugal, identifica-se com os princípios da cidadania europeia, faz parte da sua identidade, e gosta de viver cá, não se imagina a viver noutro país.

"Quando falam em crioulo uma pessoa pensa será que ele está a falar bem, será que está a falar mal, será que está a falar de nós, será que não está"

Para as etnias não-dominantes, a Vera questiona se a pergunta é sobre "as pessoas diferentes de nós, os pretinhos", afirmando que são pessoas com características diferentes das *nossas* como a cor da pele e que a etnia africana é dominante na escola, uma vez que o número de jovens dos PALOP é superior ao número de jovens de origem portuguesa e mesmo pela forma como se relacionam nos intervalos, pois de acordo com a sua opinião estão em grupos e afirma: "quando falam em *crioulo* uma pessoa pensa será que ele está a falar bem, será que está a falar mal, será que está a falar de nós, será que não está". Salienta as diferenças culturais, como hábitos de refeições, os cheiros da comida, que são diferentes da cultura portuguesa. E mesmo quando questionada sobre as trocas culturais, se experimentam a gastronomia africana e se trocam experiências, a Vera afirma que não, que cada *grupo* almoça no seu espaço e não há trocas ou partilhas.

Relações Interpessoais

No que respeita à relação entre colegas salienta que não há uma grande relação dentro da turma, há algumas colegas de países africanos com quem se relaciona mais, mas reforça que não se trata mal ninguém, até porque gostaria de ser bem tratada se fosse para outro país, e que são todas e todos tratados de modo igual. Salienta que há colegas de origem africana que são mais fechados e outras e outros colegas mais abertos a conversar e a relacionarem-se. Com as e os formadores a relação é muito boa, e refere que são um grande apoio, estão dispostos a ajudar e ensinar. A Vera salienta que, por vezes, existem problemas entre formadoras e formadores e jovens, no modo como as pessoas jovens se comportam e dirigem às e aos formadores e também no modo como um formador explica as matérias, o que faz com que a turma sinta mais dificuldades, ou seja, nem sempre compreendem os módulos e o formador não explica com outras

metodologias. Quando a questionei sobre a postura da diretora de turma, a Vera referiu que a diretora pediu para lhe dizerem se continuavam a não compreender, pois teria de tomar alguma atitude em relação ao formador, mas como a turma não quer mais conflitos decidiu não falar novamente, tentam compreender e estar mais atentos nas aulas.

Considera que há espaço para a cidadania ser praticada na escola, através da relação com as e os formadores e que as suas opiniões são escutadas. Considera que os aspetos a serem melhorados na escola podiam ser ter um bar, onde se poderia conviver e conhecerem-se melhor, teriam um espaço para almoçar e estar mais em grupo. A possibilidade de se constituir uma associação de estudantes podia permitir a organização de passeios e uma maior interligação entre as pessoas jovens. Pensa que atualmente as e os colegas da turma já praticam mais regras de cidadania, porque respeitam as e os formadores e as regras na sala de aula, e por isso, considera que se verifica o exercício da cidadania, mas admite a falta de união entre as pessoas jovens. Pensa que na escola a veem como uma cidadã, pois exerce alguma diplomacia na turma, entre colegas, com as e os formadores e as restantes pessoas da escola, têm boas relações entre todas as pessoas jovens e é responsável pelas suas atitudes.

A identificação e o sentimento de pertença a Portugal

Quanto ao futuro pretende seguir contabilidade, e gostaria de entrar na faculdade, apesar de salientar que será muito difícil, pois a forma como a matéria é dada no curso é diferente do ensino regular e o facto de terem que realizar exames nacionais para entrar no Ensino Superior revela-se uma dificuldade acrescida, refere: “aqui estão a facilitar[-nos] um bocado a vida, mesmo assim continua a ser difícil”, mas conclui afirmando que se andar numa explicadora e estudar todos os dias poderá preparar-se.
A Vera refere que gostava de continuar a estudar e futuramente trabalhar na área da contabilidade, em Portugal, embora se imagine a abrir uma empresa fora do país, e ter um negócio cá e noutro país, mas continuaria a viver no país, pois sente-se mais confortável e com um sentimento de identidade. Dentro de 5 anos imagina-se a terminar a faculdade e sente que, atualmente, não mudaria nada na sua vida.

Na construção do seu mapa de vida, a Vera destaca a oportunidade de se envolver/criar uma associação de estudantes na escola, como um ponto positivo para a construção da cidadania ativa e da participação de todas as pessoas jovens, refletindo criticamente em situações escolares relevantes e que exigem um posicionamento atento, por parte das e dos jovens. Considera, também, consoante outras colegas que existe a dominância de uma etnia na escola, e que são as e os colegas de origem PALOP, e que apesar de poder constituir o enriquecimento cultural e social, isso não se verifica, pois defende que vivem realidades paralelas. Para além disso, ambiciona e tem como objetivo aceder ao Ensino Superior, no entanto, à semelhança das e dos colegas, gostaria de se manter em Portugal, quer a trabalhar, quer a estudar, não perspetivando efetuar o 'tal' *trampolim para a Europa*, permitindo identificar uma relação de pertença com a Europa, mas mais longínqua na identificação.

Com vista à reflexão…

Este capítulo apresenta características distintas dos restantes capítulos empíricos, pois considerou-se fundamental encontrar uma forma de abrir espaço de *poder de assinatura às vozes jovens,* por forma a expressarem os seus sentimentos de pertença e de identificação com a cidadania europeia e a cidadania nacional, para além de abrirem caminho a uma compreensão dos seus percursos de vida, contextos e desafios. Assim, estes *mapas de vidas* retratam os desafios, expectativas, percursos e perspetivas de 12 jovens, rapazes e raparigas, dos quais cinco têm origem portuguesa, uma tem origem angolana, outra guineense, um jovem de origem indiana, outro de S. Tomé e Príncipe, uma jovem de origem senegalesa e um rapaz e uma rapariga com origem cabo-verdiana.

Os *mapas de vida* permitiram evidenciar temas comuns que surgiram entre as e os jovens entrevistados. Identificaram-se aspetos sociais e culturais, evidenciaram-se as diferenças provenientes das origens, dos aspetos culturais e étnicos, a valorização das relações interpessoais e as dificuldades que surgem a quem se encontra a criar 'raízes' numa nova realidade (país) com diferenças sociais, culturais, religiosas (étnicas).

A valorização das relações interpessoais é de um modo geral, tida em consideração por estas e estes jovens. Compreendem-se, no entanto, algumas dificuldades de integração e de valorização intercultural, pela diversidade que caracteriza esta escola, e pelo facto de se cruzarem jovens de diferentes origens sociais, culturais e étnicas, o que implica em alguns casos divergências na atribuição e construção de significados. A convivência parece assim, mais coesa em espaços e lugares onde se encontram grupos mais pequenos, como a turma, em que se destacam as relações entre todas e todos, com maior proximidade. Por seu lado, no espaço escola entende-se, pelas perspetivas das pessoas jovens, que a partilha entre as diferentes origens se torna menos comum e com menor sentido de pertença entre todos e todas, onde parece evidenciar-se que as diferenças afastam mais do que aproximam. Neste sentido, pode afirmar-se que a escola tem um papel ativo, de promoção e de aproximação das diferenças, valorizando-as e tornando-as em princípios da prática da cidadania, permitindo desenvolver sentidos de justiça, de interculturalidade e de igualdade.

Nesta perspetiva, a forma como as diferenças étnicas e a sua valorização são entendidas pelas pessoas jovens assentando em pressupostos comuns. Evidencia-se a perceção de uma alternância da dominância étnica entre as diferentes pessoas jovens pertencentes à escola, que verbalizam a não existência de comportamentos racistas e/ou discriminatórios dentro da escola. No entanto, neste grupo revelam dificuldades em valorizar e acolher as diferenças culturais, nomeadamente, através do uso das especificidades linguísticas como o *crioulo*, em que surge recorrentemente a dúvida da interpretação e do que é dito e não entendido por todas e todos, como uma forma de expressar discriminação.

Assim, e apesar de todas as pessoas jovens reconhecerem as diversas culturas e as respetivas trocas como uma possível mais valia individual e coletiva, evidencia-se que no modo como pensam e se posicionam perante as e os colegas e as situações revelam dificuldades em valorizar essa diversidade social, cultural e étnica, pela resistência à aprendizagem e à diferença. Parece tornar-se necessário um posicionamento, por parte da escola, onde a aprendizagem pela prática da interculturalidade deve constituir um ponto de passagem obrigatória para que se possa atender aos princípios das cidadanias nacional e europeia.

Por sua vez, a cidadania europeia é vista por algumas destas pessoas jovens como um meio para a criação de oportunidades, de 'novos' lugares para viajar, viver, procurar melhores oportunidades de vida, sejam para estudar e/ou para trabalhar. Revelam que a cidadania europeia se obtém pelo facto de já serem cidadãs e cidadãos do país, no caso das e dos jovens portugueses. Nas situações de jovens de origem PALOP interessa compreender que alguns/mas também se sentem cidadãs/ãos europeus por já terem acesso à cidadania nacional. No entanto, entre estas e estes jovens não se percecionam diferenças no sentido de pertença à cidadania europeia (CE), pelo facto de serem de diferentes origens e/ou etnias. A maior aproximação ou distanciamento ao sentido de pertença à cidadania europeia emerge da própria pertença à cidadania nacional (portuguesa), sendo que esta acarreta a outra, por consequência, sem se compreender nas perceções jovens que a cidadania europeia (CE) seja compreendida pelo desenvolvimento da pertença, mas pelo facto de entenderem que esta existe, simplesmente por estarmos num país europeu.

A cidadania europeia (CE) é também vista pelas pessoas jovens como uma forma de poderem estar implicadas na participação cívica, apesar destas e destes jovens, não demonstrarem vontade e iniciativa no exercício do voto, quer a nível nacional, quer a nível europeu.

Deste modo, entre as e os jovens sustenta-se a possibilidade de *trampolim para a vida na Europa,* não na perspetiva de identificação e/ou dos sentimentos de pertença, mas sim como meio para atingir objetivos e realizações pessoais e profissionais, no sentido da criação de oportunidades, ou seja, a cidadania europeia (CE) é vista pelas pessoas jovens como uma forma de *trampolim para uma (melhor) vida na Europa*.

Com a construção dos mapas de vida compreendeu-se também que as pessoas jovens de origem portuguesa perspetivam continuar os estudos ou mesmo entrando no mercado de trabalho, que as oportunidades surjam em Portugal, dando continuidade às suas experiências de vida no país, e a pertença à CE é vista na medida dos direitos e deveres, da consciência da participação cívica, de poderem circular livremente, usufruindo de serem cidadãs e cidadãos europeus.

Em muitas situações as línguas estrangeiras são vistas como um entrave às experiências e às oportunidades de estudar e/ou trabalhar noutro país, o que nos permite entender a necessidade de se repensar a forma como as línguas – principalmente o inglês – (des)aparecem no currículo destas e destes jovens. À exceção de uma jovem portuguesa que equaciona experimentar trabalhar na União Europeia (UE), desejando ser camionista e, por isso, circular pelos diferentes países, mas, mesmo nesta situação, as línguas estrangeiras aparecem como um entrave, daí ela percecionar também trabalhar em Portugal.

Quanto às e aos jovens de origem PALOP percecionam estudar e/ou trabalhar em Portugal, como uma oportunidade para investirem nas suas vidas, algumas destas pessoas jovens também demonstram ter como objetivo experienciar outros países europeus. Assim, as pessoas jovens de origem PALOP pretendem continuar a estudar ou em Portugal ou noutro país da UE, preferencialmente Inglaterra com o objetivo da aprendizagem do inglês. Nas situações em que as pessoas jovens pretendem dar continuidade aos seus estudos em Portugal, percecionam com maior facilidade a possibilidade de trabalharem noutro país da UE ou mesmo fora da UE, ambicionando a cidadania europeia (CE) maioritariamente pelas melhores oportunidades de vida. De um

modo geral, todas as pessoas jovens não desejam regressar ao seu país de origem para trabalhar ou realizar os seus projetos pessoais e sociais, à exceção da Natércia que perspetiva esta oportunidade (de estudar em Portugal, numa parceria com o seu país) como uma forma de poder regressar para potenciar, com as suas qualificações, o seu país, apostando em melhorias sociais e culturais.

Deste modo, compreende-se que as pessoas jovens que já mudaram as suas vidas em busca de melhores oportunidades e condições para o seu futuro percecionam como uma oportunidade manter-se em Portugal, ou até mesmo experienciarem outros países europeus, para atingirem os seus objetivos. Pode assim dizer-se que estas pessoas jovens demonstram ser mais destemidas na procura de desafios, que lhes permitam conquistar melhores condições de vida. Por outro lado, as e os jovens de origem portuguesa, por estarem "nos lugares de sempre", junto da família, mantendo as suas relações interpessoais percecionam a ida para outros países europeus, no sentido de experiências e aprendizagens pessoais e não tanto num ideal profissional, de busca de melhores oportunidades. E, portanto, neste sentido do *trampolim para a Europa*, as perspetivas jovens distinguem-se, em função da origem.

As perceções das pessoas jovens permitem reforçar as necessidades de articulação entre a diversidade que tanto caracteriza esta escola. Diversidade esta que pode enriquecer, não só a escola, mas também a sociedade onde se encontram, promovendo o tal *trampolim para a Europa* que alguns destas e destes jovens sustentam, como um meio de (re)afirmação e de construção da cidadania europeia (CE). Admite-se, pois que, quando as e os jovens sentirem que o *trampolim* lhes permite aceder com justiça e igualdade a oportunidades sociais, culturais e económicas, os seus sentimentos de pertença e de identificação para com a CE e UE poderão sair reforçados.

Linhas conclusivas: entre o interesse dos achados e a prevalência de inquietudes

A investigação que agora termina foi desenvolvida com jovens de nacionalidade portuguesa e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), participou também um jovem com dupla nacionalidade portuguesa e indiana. Teve-se como principal preocupação compreender os sentidos de pertença e/ou identificação com a cidadania europeia (CE) e perceber também como pode este sentido ser desenvolvido por estas e estes jovens. Deu-se atenção, às diferenças sociais, culturais e de origem que as e os caracteriza. Assim, as questões de etnia e origem são chamadas ao debate, em termos da sua maior ou menor dominância na construção da pertença e identificação com a cidadania europeia (CE).

Neste enquadramento, gostaria de começar por salientar o desafio em que esta investigação se tornou ao longo dos tempos, quer pela exigência de questionamento, quer pelo abraçar do terreno da pesquisa com a recolha de dados, a constante atualização de leituras e o processo de (re)escrita. Esta, é sem dúvida, uma tarefa exigente, árdua e que se espera significativa. Enquanto investigadora, espero que este trabalho seja importante para as pessoas jovens que nele participaram, e para a escola, docentes, técnicos e técnicas, que abraçaram a iniciativa. Espero também que esta produção reflexiva seja ainda relevante para outras pessoas jovens que, embora não tendo participado diretamente, são também aquelas a quem esta investigação se dirige, ou seja, são as pessoas jovens que constituem as *vozes* deste desafio e que podem também constituir-se como as principais intervenientes na mudança e na contínua construção da cidadania nacional e da cidadania europeia (CE). Compreende-se que a Europa de hoje, enfrenta fortes desafios ao projeto que inicialmente idealizou e à própria sustentação da democracia. O ressurgimento de nacionalismos autoritários é um exemplo desses desafios de difícil gestão.

Esta pesquisa fez uma articulação entre a valorização da diferença e da diversidade vendo-as como assentes em valores como democracia, justiça, igualdade. Admitiu-se que será com base nestes valores que se constrói a cidadania europeia e que esta assenta também num conjunto de instituições, como a escola, que pode facilitar ou, opostamente, dificultar o acesso das e dos jovens a essa cidadania.

Para além dos aspetos institucionais preocupou-me também pensar as questões relacionais. Essa reflexão permitiu compreender que a UE se caracteriza de forma crescente por populações de natureza multiétnica e por pessoas oriundas de outros

países, as quais procuram melhores condições de vida e de educação, como é o caso das e dos jovens em foco nesta investigação. O tecido social europeu é também constituído por refugiados políticos e de guerra, que enfrentam fortes desafios e dificuldades de integração e acolhimento como populações em risco de maior vulnerabilidade. Os contornos sociais, económicos e culturais desta nova Europa permitem-nos compreender os desafios que a UE atravessa, atualmente, e a forma como estes desafios levam a repensar as questões da cidadania europeia (CE) e o desenvolvimento da identidade europeia, no seu interior. Nesta instância, adquire relevo pensar o desenvolvimento da identidade europeia como forma de adquirir um sentido partilhado pela maioria das e dos cidadãos europeus, direcionado à construção de uma cultura comum, na linha de Castells (2000). E é, portanto, tão significativo pensarmos nos valores que regem a Europa, para que estes mesmos valores possam englobar o "nós" que caracteriza a interculturalidade e a diversidade étnica que se encontra presente na UE e na cidadania europeia (CE).

Pode então dizer-se, em termos contextuais que o grande desafio é conseguir que os valores da democracia, justiça, igualdade englobem todas e todos os sujeitos dando um sentido mais inclusivo a uma identidade europeia mais partilhada, que atente e respeite as diferenças individuais e de grupo, e permita igual acesso a oportunidades e a condições de vida condignas. Respeito, inclusão e a valorização dos direitos humanos são aspetos fundamentais. Não se pode, deste modo, pensar num modelo de cidadania europeia que se ensina nas escolas e se replica na vida adulta, mas sim, num modelo de intervenção com as e os cidadãos, que inclua a sua participação no processo de construção contínua, daquilo que são os valores fundamentais para uma sociedade intercultural e multiétnica. Nesta perspetiva, admite-se que as sociedades europeias terão que encontrar formas de incluir as diferentes condições sociais, individuais e de grupo e ir além do respeito pelas diferenças sociais, culturais e religiosas, para se basearem em práticas sociais e culturais, onde a diferença e a diversidade constituam pilares fundamentais. Deste modo, e para que se possam ultrapassar fronteiras que criam desigualdades, espera-se que a Europa, e os seus estados membros, invistam e consigam construir pontes, num quadro de diversidade, trabalhando para a valorização dos diferentes grupos e indivíduos que habitam – e transitam – na Europa.

Um dos posicionamentos aos quais gostaria de dar relevância incide na importância da *educação em cidadania europeia,* pela pertinência e atualidade que nos parece acrescentar aos discursos e práticas de cidadania europeia e de cidadania nacional. Defende-se a *educação em cidadania europeia*, numa perspetiva de envolvimento e participação das pessoas jovens, o que difere substancialmente da ideia de uma educação para a cidadania num sentido mais convencional, em que as pessoas envolvidas são vistas como recetoras das ideias e da descrição do conceito e das suas práticas.

Defende-se e considera-se potencialmente diferenciador, no que concerne aos sentidos de pertença e de construção de significados de cidadania europeia (CE) e cidadania nacional, a criação de espaços onde as pessoas jovens sejam intervenientes e construtoras da sua própria CE e cidadania nacional, concretizando-a em práticas e ideais que se constroem e aperfeiçoam nos quotidianos, em torno da sua participação e tomada de decisão.

Os dados recolhidos ao longo desta investigação permitem também argumentar em favor da *educação em cidadania europeia* como tendo um lugar central na educação, pelo facto de a cidadania, seja esta nacional e/ou europeia, ter que ser vivida experienciada, emergindo como fruto de ideias partilhadas, de construções sociais e culturais em contexto, por parte de pessoas mais ou menos jovens. É no diálogo, no envolvimento, na discussão de ideias e projetos, de conceções e objetivos que as pessoas se enriquecem, pela possibilidade de porem em relação diferentes perspetivas e pontos de partida. Sendo na relação com a diferença e valorizando a diversidade que o ser humano se aperfeiçoa e a democracia se sustenta é, portanto, nestes pilares que assenta aquilo que defendemos enquanto *educação em cidadania europeia*.

Sustenta-se também que a cidadania como prática deve apostar em desenvolver trabalho *com* - e não *para* - as e os jovens, e que isso exige que tanto escolas, como docentes sejam capazes de desenvolver projetos de intervenção partilhada que estimulem a análise crítica das situações e uma vivência de cidadania em que as e os jovens se constituam enquanto cidadãos. Assim, perspetiva-se a cidadania não como um ensinamento, mas como um modo de viver em educação, onde a escola é um contexto privilegiado para se debaterem as preocupações da democracia, da justiça e da

cidadania onde a diversidade e a pluralidade de opiniões devem ser acolhidas como algo a potenciar.[36]

Ao longo dos diferentes capítulos que constituem esta investigação fui delineando um conjunto de ideias que me permitiu acentuar os 'achados' mais significativos para o percurso investigativo. As diferentes origens das pessoas jovens, que participaram nesta investigação, levaram-nos a discutir as questões étnicas, que não articulamos necessariamente com a *cor da pele*, como identificador de tipo biológico, mas que, como procuro acentuar ao longo deste texto, incidem nas questões sociais, culturais e religiosas. Portanto, a ideia de não dominância é assumida pela ausência de espaços de escuta das pessoas jovens, bem como de compreensão e incorporação das suas perspetivas sobre a pertença e a identificação com a cidadania europeia, a cidadania nacional e a própria pertença à escola, questão não prevista que emergiu do próprio debate. Esta dominância oscila entre os diferentes grupos face a situações de vida concreta.

Por exemplo, havendo, geralmente, uma dominância dos jovens de origem portuguesa, surgem também momentos em que jovens dos PALOP se juntam e buscam afirmar as suas posições e identidades. A investigação, no entanto, não permitiu uma compartimentação clara destas situações porque as perspetivas jovens face a esta questão estão longe de ser consensuais. Ao mesmo tempo, a expectativa de que jovens dos PALOP se ajustem e adequem a uma escola notoriamente portuguesa, cujo esforço para incluir as suas culturas e expressões identitárias parece não atingir os efeitos desejados, mostra, à partida a posição de não dominação das e dos jovens deste grupo.

Constitui-se, portanto, fundamental atribuir relevância à escuta das vozes neste processo investigativo, nomeadamente, das *vozes jovens*, e de ter colocado no horizonte a construção de uma comunicação democrática e inclusiva, dando enfâse às *éticas comunicativas*. Ou seja, escutaram-se as pessoas jovens, enquanto intervenientes chave no processo de construção dos seus sentimentos de pertença e de identificação com a UE e a cidadania. Foram explorados significados e interpretações suas da cidadania europeia e nacional. Neste processo de consulta, atendeu-se à diversidade étnica, social e cultural que pauta estas e estes jovens, procurando explorar articulações entre etnia

[36] Cortesão, Luiza (2006). Questionando a ideia dos cidadãos "a haver" - Texto não publicado, desenvolvido no âmbito de um Congresso sobre Cidadania e Desenvolvimento, cedido pela autora.

e a cidadania europeia e nacional. Buscou-se criar um processo de conhecimento e de escuta ao longo da investigação que assentou na valorização da diferença.

A *voz* tornou-se imprescindível no quadro da busca de justiça educativa e social, que se considera importante para entender e legitimar a comunicação jovem. No processo comunicativo em que assentou a pesquisa estimulou-se respeito e aceitação, valorizando a diferença e a individualidade, o que permitiu a emersão das singularidades e que estas adquiram significado na criação dos sentidos de pertença e de identificação com a CE e a cidadania nacional. Assim, defende-se que a CE e a cidadania nacional se relacionam com a educação, permitindo colocar no horizonte o acesso a igualdade de condições, a multiplicidade de interpretações da diversidade.

Para esta investigação a diversidade na escola pauta-se pela dimensão étnica, ou seja, pela diversidade social, cultural e/ou religiosa das pessoas jovens, quer por percursos educativos pautados pelo insucesso e/ou abandono, quer por percursos educativos oriundos de outros contextos sociais e culturais, onde a diversidade é uma característica destas e destes jovens, nesta escola. Neste sentido, torna-se fundamental que a escola pense as pessoas jovens, através de percursos de integração e de inclusão, onde as e os jovens possam ser envolvidos na construção de uma cidadania ativa e participativa, a nível nacional e europeu. Desta forma, a educação continuará a contribuir para a igualdade de oportunidades e para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, no sentido de que vai para além da noção meritocrática e individualista, como acentua Abrantes (2016).

Tendo recorrido à discussão focalizada em grupo como método principal para a recolha de dados, foram desenvolvidos trabalhos pelas pessoas jovens, como estímulo para a discussão sobre a temática da cidadania europeia. Estes tiveram em conta aquilo que os grupos participantes consideraram como mais significativo no que respeita à criação de um sentido de pertença e de identificação com a cidadania europeia e nacional. Estes trabalhos, desenvolvidos em pequeno grupo, permitem tirar ilações. Nomeadamente, a título de exemplo, que se pretende clarificador, um dos grupos, através da música, identificou o que não significa a cidadania nacional. Os membros do grupo refletiram sobre situações que consideram menos positivas e menos indicativas das práticas de cidadania. Pode admitir-se que, neste caso, a investigação constitui em si experiência de cidadania, na medida em que criou lugar para as e os jovens

manifestarem um posicionamento crítico, sobre a sociedade em que estão inseridos, que não desejam e na qual não se revêm. É importante acentuar que consideraram que esta sociedade não os consegue incluir e não os apoia para colmatarem as suas necessidades, numa perspetiva de cidadania nacional e ainda, de forma mais longínqua, de cidadania europeia.

Este caso, entre tantos outros, retratou um posicionamento cidadão no que concerne a questões como o respeito e acolhimento de refugiados e o acesso à igualdade, como fatores de desenvolvimento e de enquadramento da cidadania nacional e, posteriormente, da cidadania europeia. As e Os jovens expressam a consciência de uma não-prática, que pode associar-se a um sentimento de desesperança, (des)pertença e exclusão de uma sociedade que, em diferentes situações, os coloca à margem, por serem jovens de percursos educativos de insucesso e/ou de abandono, por não terem perspetivado na escola um sentido de futuro, de cultura, de conhecimento, de cidadania em ação. Pode então acentuar-se que estas e estes jovens se assumem em situação de não exercício de participação, na ausência ou redução de relações dialógicas, que suprimem a sua *voz*.

Os dados permitiram evidenciar a importância de a escola desenvolver espaços onde a *voz* das pessoas jovens construa significados reconhecidos para que possam ser *construtoras das suas cidadanias* nacional e europeia, para que criem espaços de igualdade e de pertença, considerando a diversidade e a diferença. Inspirando-nos em Abrantes (2008) afirmamos que as escolas têm assim o desafio de se posicionarem de forma a que possam integrar e incluir as e os jovens, considerando a sua diversidade e diferença. Este é, portanto, um papel ativo por parte das escolas que determinará ou não a integração social das novas gerações, podendo levar à construção de trajetos jovens, com dinâmicas de maior coesão.

Os trabalhos desenvolvidos, como estímulo para as sessões de discussão focalizada em grupo, permitiram explorar e compreender o que representa para as e os jovens a União Europeia (UE) – evidenciou-se que, independentemente das origens das e dos jovens, e do seu estatuto geral de maior ou menor dominância, há uma prevalência de não identificação com a UE, havendo um grupo, em menor número, de jovens que assume a sua pertença. Quanto aos direitos que a adesão à UE pode trazer às e aos cidadãos, a pesquisa evidenciou que as e os jovens – de origem portuguesa e de origem

PALOP - se posicionam com frequência no acesso aos direitos como um meio de pertença e de identificação com a CE, destacando-se o facto de poderem circular na UE, participar em programas internacionais de mobilidade, direito ao voto e a proteção diplomática internacional. De um modo geral, as e os jovens das diferentes origens relacionam as questões da CE ao acesso a direitos e deveres enquanto cidadãos e cidadãs. Por seu lado, as pessoas jovens de origem PALOP destacam a adesão à UE e à CE como meio de aprendizagem, de novas oportunidades, quer nos estudos quer, posteriormente, no acesso ao mercado de trabalho, esperando poder traçar novos horizontes e objetivos para as suas vidas.

É de acentuar que as reflexões jovens retratam, em alguns casos, a preocupação com a promoção da cooperação, do respeito e da importância das relações solidárias entre os diferentes países constituintes da UE. Acentuaram também as dificuldades, interesses e sentidos que seria necessário desenvolver para que a cidadania nacional e a cidadania europeia (CE) possam adquirir pertinência e significados nos seus quotidianos, quer no espaço da escola, quer na sociedade. Estas preocupações foram referidas, em particular, por dois jovens de origem portuguesa. Estas preocupações permitem acentuar uma relação de algum distanciamento face à Europa, pela necessidade que as e os jovens sentem de a UE e CE deverem criar espaço para incorporar a construção dos seus percursos individuais e coletivos.

Gostaria ainda de realçar o *poder de assinatura das vozes jovens* que atingiu o seu auge no capítulo empírico que retrata as entrevistas individuais de aprofundamento desenvolvidas com as pessoas jovens. Ou seja, as entrevistas individuais permitiram criar uma interpretação daquilo que as e os jovens enalteceram. A síntese da expressão sentimentos de pertença e de identificação com a cidadania europeia e a cidadania nacional, foi construída através daquilo que se apelidou *mapas de vida*, como meio para retratar as perspetivas e vivências de 12 pessoas jovens, de diferentes origens. De um modo geral, os dados deram conta que as pessoas jovens dos PALOP, que tiveram centralidade nesta investigação, valorizam as relações interpessoais e realçam as dificuldades de criarem 'raízes' numa sociedade nova, com diferenças culturais e religiosas. Realçam também que apesar das diferenças sociais e culturais, perspetivam a vinda para a Europa, a pertença à UE e à cidadania europeia no sentido das oportunidades que podem surgir. Esta perspetiva, já apontada aquando do

desenvolvimento das sessões de DFG, é reforçada nas entrevistas, intitulando-se *trampolim para a vida na Europa*, onde novas oportunidades para estudar e/ou trabalhar são vistas como potencial meio para melhores condições de vida, desenvolvendo sentidos de pertença, mais ou menos instrumental, como beneficiários da cidadania nacional, neste caso, portuguesa e europeia (CE).

Este *trampolim para a Europa* adquire um duplo sentido. Se por um lado, indicia possibilidades de uma construção identitária na Europa e por relação com a cidadania europeia, com pertença e identificação com o que a Europa representa na vida das pessoas jovens, por outro lado, quando pensado na perspetiva do enriquecimento através da diversidade destas e destes jovens, leva-nos a firmar a importância deste *trampolim* para o desenvolvimento da igualdade de oportunidades sociais, culturais e étnicas, na busca de justiça educativa e social, as quais, por sua vez, poderão estimular sentimentos de pertença e de identificação com a CE e a cidadania nacional.

Um outro achado que importa realçar é que, em diferentes circunstâncias, estas e estes jovens não se identificaram com a escola, independentemente da sua origem étnica. Isto pode ser visto como uma das condições que levaram a percursos pautados por insucesso e/ou abandono escolar, por parte de jovens em situação de maior vulnerabilidade, como é o caso das e dos jovens de origem portuguesa, essencialmente.

Atendendo aos resultados desta investigação, argumento que para uma *cidadania ativa na escola e na sociedade*, tanto ao nível nacional como europeu, torna-se fundamental compreender que a valorização das diferenças, sejam elas de origem, social, cultural e/ou religiosa deve estar no cerne da construção da cidadania europeia. Isto acarreta uma indagação constante quanto à criação de proximidade, à realização de direitos e à identificação das e dos sujeitos com as sociedades a que pertencem. Ou seja, a escola tem um papel fundamental na construção de uma cidadania jovem, que se constitua ativa a nível nacional e europeu, tendo como pano de fundo o respeito e a promoção da democracia, igualdade e justiça. No caso concreto desta investigação isto implicaria, o reconhecimento e valorização das diferentes culturas em presença e uma maior escuta das *vozes,* bem como a criação de condições de acesso a oportunidades ajustadas às particularidades jovens, projetando cada individualidade, com o objetivo de se construir um coletivo mais equitativo, com espaço para as diferenças individuais.

Interessa também realçar que os grupos de etnias não-dominantes oscilam entre a divergência e a convergência face à cidadania europeia (CE). Ou seja, se por um lado a diversidade étnica traz ao de cima as diferenças sociais, culturais e/ou religiosas, por outro, espera-se que a CE incida na tentativa de conciliar essa diferenças, como meio para o enriquecimento social e cultural das sociedades europeias, na perspetiva de construção mais ampla de significados e sentidos de pertença à CE. Defende-se, portanto, que no espaço de conciliação e respeito pela diversidade deve 'morar' a identificação e a pertença, como meio de reconhecimento do 'outro' e do seu valor. Isto poderá dar lugar a princípios de igualdade, democracia, justiça, e respeito pelos direitos humanos, numa Europa à qual, a cada dia, são colocados novos e velhos desafios de convivência e de construção de uma sociedade global, onde a diversidade deve trazer liberdade, respeito e equidade.

Deste modo, é ainda importante acentuar que, globalmente, as e os jovens provenientes dos PALOP, que participam nesta investigação, reconhecem a cidadania europeia (CE), mas é ainda na cidadania de âmbito nacional portuguesa que incide o maior foco. Ou seja, a sua vinda para Portugal – e para a Europa - resulta da procura de melhores condições de vida e oportunidades de estudo e de trabalho, como referi. Para além deste objetivo mais direto as e os jovens PALOP verbalizaram o objetivo de tirarem partido das oportunidades associadas à vinda para Portugal para poderem construir um futuro que lhes traga a si e, por vezes, às suas famílias, que ficaram nos países de origem, melhores condições de vida, no mais elementar da cidadania, como o direito à alimentação, a cuidados de saúde e a frequentar a escola, sem precocemente terem que ingressar no mercado de trabalho para sustentar as famílias. Quando, nestes casos, se colocam as perspetivas de cidadania nas necessidades mais elementares de sobrevivência, a cidadania nacional e a cidadania europeia alcançam outro horizonte de realização pessoal e social. Nesse quadro assumem o papel de *trampolim* na busca de um lugar para si na sociedade onde se encontra. Ou seja, na procura de uma cidadania, que pode deixar de ser de transição, para se tornar um 'bem adquirido' face ao reposicionamento do seu lugar no mundo, em torno dos objetivos que concebem para a sua vida, tendo em consideração a oportunidade de estar e de ficar num país pertencente à União Europeia (UE). Processo em que a educação, na escola, deveria desempenhar um papel fundamental e que, nas vozes jovens, parece não estar a

cumprir apesar de alguns esforços no sentido da inclusão dos diferentes grupos na cultura portuguesa, como verbalizado nos grupos.

Importa também referir que as e os jovens participantes desta investigação, de diferentes origens, foram posicionando a sua voz partilhando as suas próprias vivências, experiências, perspetivas individuais e construções coletivas no que se pode considerar uma adesão mais relativa ou mais integral à cidadania europeia (CE). Ou seja, o debate construído nos capítulos anteriores, baseou-se e permitiu captar as perspetivas e opiniões jovens, face a uma maior adesão ou afastamento às cidadanias europeia e nacional. De uma forma constante as pessoas jovens evidenciaram uma certa inquietação no que respeita à pertença à CE. Reconhece-se, contudo, a adesão à CE, no que concerne às oportunidades e gozo de direitos que esta pode trazer, nomeadamente nas suas experiências de estudo, pessoais e/ou profissionais. Por outro lado, algumas das pessoas jovens, principalmente as de origem portuguesa revelam uma maior resistência à abertura de novas portas, através da Europa, evidenciando a perspetiva de saída do país mais por necessidade, do que pela busca da experiência pessoal e do exercício de direitos de cidadania.

Nalguns casos, emergiu também uma rejeição da prática de cidadania em contexto, concretizando-se, por exemplo, nas diferenças linguísticas entre as pessoas jovens de origem PALOP. Quando utilizam o *crioulo* para estabelecer diálogos entre si, fazem com que as pessoas jovens de origem portuguesa não se sintam envolvidas. Percebe-se uma afirmação cultural mais ligada à origem PALOP do que no quadro de uma cidadania europeia ou articulada com a cidadania nacional portuguesa. Por outro lado, as e os jovens de origem portuguesa não parecem sensíveis às pressões e potenciais resistências sociais e culturais a que as e os colegas de origem PALOP estão sujeitos no quotidiano, nas questões linguísticas e outras. Admite-se neste caso, uma certa rejeição para assumir práticas de cidadania e de inclusão, que parece associada a uma falta de reconhecimento da diferença e das relações de poder a ela inerentes. Houve ainda situações em que se demonstrou uma maior indiferença e ausência de identificação com os direitos e deveres das práticas envolventes de cidadania nacional e europeia e de interiorização da diversidade presente nas sociedades atuais.

Para tecer as amarras desta investigação é pertinente pensar um modelo de cidadania nacional e europeia, que parta em primeira instância das vivências jovens, das

suas experiências, para compreender os contornos da sua cidadania e as necessidades de intervenção com práticas de cidadania, junto dos públicos jovens. Após este elencar de necessidades, argumenta-se em favor de uma prática de cidadania nacional e europeia, numa lógica construtiva e reflexiva. Aquela pode, numa primeira fase, adquirir sentido junto de públicos jovens, em situação de maior vulnerabilidade, face ao modo como estão posicionados em termos culturais, económicos, religiosos e étnicos. Admite-se que pressupostos e identificações distintas à cidadania nacional e europeia e com diferentes sentidos de prioridade e de *trampolim para a Europa,* no sentido de entender as vivências e sentidos de pertença à cidadania nacional e à cidadania europeia (CE).

Parece tornar-se claro que, numa primeira fase um projeto de cidadania *com* jovens deverá ter um caráter interventivo e uma vertente investigativa, enfatizando a participação de jovens de diferentes origens, sejam estas culturais, religiosas e/ou étnicas. Essas particularidades permitirão traçar diretrizes de um projeto de educação em cidadania nacional e europeia com as pessoas jovens no seu centro.

Os dados da investigação também permitem dar relevo ao interesse de adotar esta metodologia, em primeira instância ao ensino profissional, dada a maior vulnerabilidade destes grupos, como tive a oportunidade de estudar. Posteriormente poderá expandir-se ao ensino regular, salvaguardando antes de tudo, a dimensão de participação na cidadania, ou seja, que um tal projeto terá que incluir práticas de cidadania nacional e europeia (CE) e não apenas de perspetivas teóricas sobre o assunto, distanciadas das realidades e vozes jovens.

Propõe-se assim o estabelecimento de projetos de cidadania nas escolas, por exemplo no âmbito das novas orientações ligadas à flexibilidade e autonomia curricular, implicando a interação de diferentes turmas, parcerias com associações juvenis e culturais, movimentos de ação política e de tomada de decisão. Isto inclui a participação e envolvência de jovens em decisões educativas, sociais e culturais, que lhes dizem respeito e que envolvam perspetivas de cidadania nacional e de cidadania europeia. A inclusão de diferentes grupos da sociedade, a diversidade cultural e religiosa, parecem condições fundamentais na construção de uma linguagem comum na Europa, culminando no posicionamento das e dos jovens nesta Europa que se pretende aberta a uma cidadania ativa e reflexiva, de integração, movimento e interculturalidade.

Para terminar, gostaria ainda de sublinhar a importância de envolver jovens que possam revelar-se maioritariamente 'fãs da Europa', ou seja, como alguns e algumas jovens que apresentam um maior sentido de pertença à CE, que estimulam a construção de práticas de cidadania, começando na sala-de-aula, na escola, nas associações circundantes para depois 'dar o salto' e usar verdadeiramente, o *trampolim para a Europa*, como espaço renovado *com* participação jovem. Importa ainda (re)afirmar a importância de envolver as e os jovens 'não fãs da Europa', à semelhança da turma que criou o *rap* porque, a partir de um sentimento de não pertença, se poderá construir a pertença às cidadanias nacional e europeia, reconhecendo um papel significativo a cada jovem na construção destas. Tal projeto poderá garantir progressivamente, a inclusão, igualdade, democracia e diversidade, para que a Europa possa realmente incorporar a *voz* de todas as pessoas que a representam.

Referências Bibliográficas

Abrantes, Pedro (2008). *Os Muros da Escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino.* (Tese de Doutoramento). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (Instituto Universitário de Lisboa - Departamento de Sociologia).

Abrantes, Pedro (2012). A Escola como motor de uma modernidade dual. O caso português no contexto europeu. *Sociologia On Line*, *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia, 5,* 6-33.

Abrantes, Pedro (2016). A Educação em Portugal. Princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas, número especial,* 23-32. DOI:10.7458/SPP2016NE10348.

Abrantes, Pedro & Amândio, Sofia (2014). Bernard Lahire e a Sociologia da Educação Portuguesa. *Educação, Sociedade & Culturas, 42*, 7-25.

Amado, João (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Ferreira, Sónia (2013). «Estudos (auto)biográficos: Histórias de Vida». In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.169-186). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Ferreira, Sónia (2013). «A entrevista na investigação educacional». In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-232). Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Freire, Isabel (2013). «Estudo de Caso na Investigação em Educação». In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

António, João H. C. & Monteiro, Maria Benedicta Monteiro (2015). Minorities' acculturation and social adjustment: The moderator role of meta-perceptions of

majority's acculturation attitudes. *International Journal of Psychology, vol. 50, 6*, 422–430. DOI: 10.1002/ijop. 12214.

Ansion, Juan & Tubino, Fidel (Eds.) (2007). *Educar em Ciudadanía Intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudantes universitarios indígenas.* Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Apple, Michael W. (1994). «Series Editor's Introduction». In Gitlin, Andrew (Ed.) *Power and Method: Political Activism and Educational Research* (pp. IX-XII). New York: Routledge.

Apple, Michael W. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas.* Lisboa: EDUCA.

Arar, Khalid Husny (2015). Leadership for Equity and Social Justice in Arab and Jewish Schools in Israel: Leadership Trajectories and Pedagogical Praxis. *International Journal of Multicultural Education, vol. 17, 1*, 162-187.

Araújo, Helena Costa (2007). Cidadania na sua polifonia – Debates nos estudos de educação feministas. *Educação, Sociedade e Culturas, 25*, 83-116.

Araújo, Helena C., Magalhães, António M., Rocha, Cristina & Macedo, Eunice (2014). *Policies on Early School Leaving in Nine European Countries: A Comparative Analysis*. Antwerp: University of Antwerp.

Arendt, Hannah (1958). *A condição humana.* Lisboa: Relógio d'Água.

Arnot, Madeleine (2009). *Educating the Gendered Citizen: Sociological Engagements with National and Global Agendas.* London and New York: Routledge.

Ball, Stephen; Maguire, Meg & Macrae, Sheila (2000). *Choice, Pathways and Transitions Post-16: New youth, new economics in the global city.* London & New York: Routledge.

Banks, James A. (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher, vol. 46, 7*, 366–377. DOI: 10.3102/0013189X17726741.

Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo.* Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

Barroso, João (2006). «O estado e a educação: A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local». In João Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores* (pp. 43-70). Lisboa: Educa.

Behtoui, Alireza (2006). *The Impact of Social Capital and Recruitment Methods on Immigrants and Their children in the Swedish Labour Market.* Sweden: Linköping.

Benavente, Ana & Peixoto, Paulo (Coord.) (2015). *Menos Estado Social, uma Escola mais Desigual.* Lisboa: Observatório de Políticas de Educação e de Formação.

Berkovich, Izhak (2014). A socio-ecological framework of social justice leadership in education. *Journal of Educational Administration, vol. 52, 3,* 282-309.

Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy and Symbolic Control and Identity - theory, research, critique.* London: Taylors & Francis.

Biesta, Gert (2008). A school for citizens: Civic learning and democratic action in the learning democracy. In B. Lingard, J. Nixon & S. Ranson (Eds.), *Transforming learning in schools and communities* (pp. 170-183). London: Continuum.

Bolaffi, Guido; Bracalenti, Raffaele; Braham, Peter & Gindro, Sandro (Eds.) (2003). *Dictionary of Race, Ethnicity and Culture.* London: Sage Publications.

Braidotti, Rosi (1998). «Gender and the contested notion of european citizenship». In Virginia Ferreira; Teresa Tavares & Sílvia Portugal (Eds.), *Shifting bonds shifting bounds: Women mobility and citizenship in Europe* (pp. 59-66). Oeiras: Celta.

Brewer, John D. (2004). Imagining the sociological imagination: The biographical context of a sociological classic. *The British Journal of Sociology, 55(3),* 317-333.

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.* Vol. 12. Porto: Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.

Bourdieu, Pierre (1996). *Lição sobre a lição.* Gaia: Estratégias Criativas.

Bourdieu, Pierre (1999). «A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura». In Maria Alice Nogueira & Afrânio Catani (Orgs.), *Escritos de Educação.* Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Bourdieu, Pierre (2006). «Le capital social – Notes provisoires». In Antoine Bevort et Michel Lallement (Coords.). *Le capital social - Performance, équité et reciprocité* (pp.29-34). Paris: La Découverte.

Cabezas, Joan Manuel López (2005). «Racismo y pensamiento moderno: El ejemplo de la invención delos camitas y delos subsaarianos». In A. Custodio (Ed.), *O racismo, ontem e hoje. Estados, Poderes e Identidades na África Subsariana* (pp. 55–63). Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

Cardona, Vitória (2007). *Educar para a Cidadania Europeia: Realidade, Desafio ou Utopia?* Prémio Jacques Delors: Princípia Editora, Lda.

Carneiro, Roberto (1997). «Construção da Europa: Contributos e Limites das Políticas Educativas». In Política Educativa, Construção da Europa e Identidade Nacional. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Casa-Nova, Maria José (2001). Etnicidade e Classes Sociais: Em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social. *Educação, Sociedade e Culturas, 16,* 63-82.

Casa-Nova, Maria José (2008). «Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública». In Maria José Casa-Nova e Paula Palmeira (Coords.), *Minorias - Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil* (pp. 7-56). Lisboa: Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Casa-Nova, Maria José (2013). Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação, 26*(2) 139-157.
http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n2/v26n2a07.pdf.

Castells, Manuel (2000). «A Construção da identidade Europeia». In Maria João Rodrigues (Coord.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento – Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social* (pp. 181-191). Oeiras: Celta.

Creswell, John W. (2012). *Educational Research: Planning, Conduction and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Boston: Pearson Education.

COM (Communication from the Comissionan Europe 2020) (2010). *EUROPE 2020: A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Retirado de: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf

Comissão Europeia (2013). *Como funciona a União Europeia – Guia das Instituições da União Europeia.*

Retirado de: https://infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000051001-000052000/000051475.pdf.

Connelly, F. Michael, & Clandinin, D. Jean (2006). «Narrative Inquiry». In Judith L. Green, Gregory Camilli, & Patricia B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375–385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Conselho da Europa (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Retirado de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf.

Council of Europe (2004). *Education Pack "all different - all equal".* Hungry: Directorate of Youth and Sports. ISBN: 92-871-5629-8.

Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living Together as Equals in Dignity.* Strasbourg: Ministers of Foreign Affairs. Disponível em: <http:// www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp>.

Dale, Roger (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education, 41*(2), 117-149.

Dale, Roger (2007). Globalization and the Rescalling of Educational Governance. *In* C. A. Torres & A. Teodoro (Eds.), *Critique and utopia: New developments in the sociology of education in the twenty-first century* (pp.25-42). Plymouth: Rowman & Littlefield Publ.

Dale, Roger (2009). «Contexts, constraints and resources in the development of European education space and European education policy». In R. Dale & S. Robertson (Eds.), *Globalisation and Europeanisation in education* (pp.23-43). Oxford: Symposium Books.

Delanty, Gerard (1997). Models of citizenship: Defining European identity - and citizenship. *Citizenship Studies, vol. 1 Issue 3*, 285-303. http://dx.doi.org/10.1080/13621029708420660.

Direcção-Geral de Educação (2013). *Educação para a Cidadania: linhas orientadoras.* Governo de Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Lisboa

English, Leona M. & Roy, Carole (2015). Teaching the Truth: Social Justice and Social Class in Graduate School. *Educational Considerations, vol. 43, 1, Fall 2015,* 22-28.

Estêvão, Carlos Alberto Vilar (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 64,* 107-134.

Estêvão, Carlos Alberto Vilar (2005). Justiça e Direitos Humanos na Política Educacional Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación,* 1-10. ISSN: 1681-5653.

Estêvão Carlos Alberto Vilar (2007). Direitos Humanos, Justiça e Educação. *Educação, Sociedade & Culturas, 25,* 43-81.

Esteves, Manuela (2006). «Análise de Conteúdo». In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.105-126). Porto: Porto Editora.

European Comission (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education*. ISBN: 978-92-79-32650-9 & Doi: 10.2766/61898.

European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9492-143-7. Doi: 10.2797/396908.

European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education: Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9492-143-7. Doi: 10.2797/396908

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9492-614-2. Doi: 10.2797/536166.

European Parliament (EP) (2000). *Lisbon European Council 23 - 24 March 2000. Presidency Conclusions. European Parliament.* Retirado de: (http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm); Europe 2020 Strategy[1] http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf.

Eurydice (2012). *A Educação para a Cidadania na Europa.* Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Retirado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice. Doi: 10.2797/21471.

Fairclough, Norman (2006). *Analysing discourse: Textual analysis for social research.* London & New York: Routledge.

Ferreira, Manuela (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância.* Porto: Afrontamento.

Ferreira, Pedro (2006). *Concepções de Cidadania e Experiências de Participação na Sociedade Civil: Uma Perspetiva do Desenvolvimento Psicológico.* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Ferreira, Virgínia & Tavares, Teresa (1998). «Women and mobility: Shifting bonds and bounds in Europe». In V. Ferreira, T. Tavares & S. Portugal (Eds.), *Shifting bonds shifting bounds: Women; mobility and citizenship in Europe* (pp. 1-16). Oeiras: Celta.

Ferreirinha, Isabella Maria Nunes & Raitz, Tânia Regina (2010). As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. *Revista de Administração Pública - Rio de Janeiro 44(2):*367-83, mar./abr.

Foucault, Michel (1999). *Em defesa da sociedade.* Traduzido por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.

Fraser, Nancy (2007). Reconhecimento sem Ética? *Lua Nova, 70,*101-138.

Freire, Paulo (1978). *Cartas à Guiné-Bissau – Registros de uma experiência em processo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1992) *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra: 10ª Edição.

Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

García, Verónica Tejerina (2011). «Diversidad cultural, educación intercultural y currículo». In Jesús M. Aparicio Gervás (Dir.), *Interculturalidad, educación y plurilinguismo en américa latina.* Madrid: Universidad de Valladolid.

Gatti, Bernardete (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.* Brasília: Liber.

Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (2001). «From the Individual Interview to the Interview Society». In Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (Eds), *Handbook of*

Interview Research: Context and Method (pp.3-32). Sage Publications Thousand Oaks California.

Hammersley, Martyn (1998). *Reading ethnographic research.* London: Longman.

Holston, James & Appadurai, Arjun (1996). Cities and Citizenship. *Public Culture, 8,* 187-204.

Jackson, Alecia Y. & Mazzei, Lisa A. (2013). Plugging One Text Into Another Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry 19*(4) 261–271. DOI: 10.1177/1077800412471510.

Johnson, Paul (2004). Making social science useful. *British Journal of Sociology, 55*, 24-30.

Jonsson, Stefan & Behtoui, Alireza (2015). «Racism». In Magnus Dahlstedt & Anders Neergaard (Eds.), *International Migration and Ethnic Relations: Critical Perspectives.* (pp.139-168). London: Routledge. ISBN: 978-1-138-78872-5.

Keating, Avril (2009). Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship. *Citizenship Studies 13(2),* 135–151. DOI: 10.1080/13621020902731140.

Kitzinger, Jenny & Barbour, Rosaline S. (1999). «Introduction: the challenge and promise of focus groups». In Barbour, R. S. & Kitzinger, J. (Eds.), *Developing Focus Group Research Policts, Theory and Practice* (pp. 1-20). London: Sage Publications.

Kraus, Peter A. (2008). *A Union of Diversity: Language, Identity and Polity-Building in Europe.* New York: Cambridge University Press. ISBN-13 978-0-511-38593-3 (e-book).

Kvale, Steinar (2007). *Doing Interviews.* London: SAGE Publications.

Kvale, Steinar & Brinkman, Svend (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* Thousand Oaks: Sage.

Landberg, Monique; Eckstein, Katharina; Mikolajczyk, Clara; Mejias, Sam; Macek, Petr; Motti-Stefanidi, Frosso; Enchikova, Ekaterina; Guarino, Antonella; Rämmer, Andu & Noack, Peter (2018). Being both – A European and a national citizen? Comparing young people's identification with Europe and their home country across eight European countries. *European Journal of Developmental Psychology, vol. 15, 3*, 270–283. https://doi.org/10.1080/17405629.2017.1391087.

Leite, Carlinda (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português.* Coimbra: FCG e FCT.

Leite, Carlinda; Fernandes, Preciosa & Silva, Sofia Marques da (2013). O lugar da educação para a cidadania no sistema educativo português: perspetivas de docentes de uma escola TEIP. *Educação 36(1),* 35-43.

Lemos, Flávia; Cruz, Franco & Sousa, Giane (2014). Práticas educativas, linguagens e produção da diferença. *Dialogia**,** São Paulo, 20,* 231-242, jul./dez. DOI: 10.5585/Dialogia.n20.4724.

Lima, Jorge Ávila (2006). «Ética na Investigação». In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp.127-157). Porto: Porto Editora.

Lister, Ruth (1997). *Citizenship: Feminist perspectives.* New York: New York University Press.

Lister, Ruth (2007). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies, 11*(1), 49-61. http://dx.doi.org/10.1080/13621020601099856.

Lister, Ruth; Smith, Noel; Middleton, Sue & Cox, Lynne (2007). Young people talk about citizenship: empirical perspectives on theoretical and political debates. *Citizenship Studies, 7*(2), 235-253.

López, Luis Enrique (ed.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latino-americanas.* Bolívia: Plural editores.

Macedo, Eunice (2002). «Questões de Cidadania – uma incursão para além de Freire». In Eunice Macedo (Coord.), *Um Caderno Novo.* Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE.

Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em confronto: Educação de elites em tempo de globalização.* Porto: CIIE/Livpsic.

Macedo, Eunice (2012). *Os Rankings, por outro lado… Possibilidades de cidadania jovem, na tensão da mudança educativa e social.* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções.* Porto: Edições Afrontamento.

Macedo, Eunice & Araújo, Helena Costa (2011). Cidadania e vozes jovens em educação. *Indagatio Didactica, CIDTFF/Universidade de Aveiro*, 180-195.

Macedo, Eunice & Araújo, Helena Costa (2012). Jovens em Portugal discutem educação e os rankings das Escolas. [Young adults in Portugal discuss education and school rankings]. *Revista Org & Demo (BR), 13*(2), 57-72.

Macedo, Eunice & Araújo, Helena Costa (2014). Young Portuguese construction of educational citizenship: commitments and conflicts in semi-disadvantaged secondary schools. *Journal of Youth Studies, 17(3),* 343-359.

Macedo, Eunice; Araújo, Helena C.; Magalhães, António & Rocha, Cristina (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: un análisis en la sociologia de la educación. In *Profesorado - Revista de curriculum y formación del professorado, vol.19(3),* 28-42. ISSN: 1989-639X http://www.ugr.es/local/recfpro/rev193ART2.pdf.

Macedo, Eunice & Ferreira, Pedro (Eds.) (2014). *Construindo Pilares do Projeto Europeu com Jovens nas Escolas: Informação, Reflexão e Ação.* Porto: CIEJD – Centro de Informação Europeia Jacques Delors & CIIE.

Macedo, Eunice; Vasconcelos, Lurdes; Evans, Manuela; Lacerda, Manuela; Pinto, Margarida Vaz & Cortesão, Luiza (Coord.) (2013). *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação.* Brasília: Liber Livro.

Magalhães, António M.; Araújo, Helena C.; Macedo, Eunice & Rocha, Cristina (2015). Early School Leaving in Portugal: Policies and actors' interpretations. *Educação, Sociedade & Culturas, 45,* 97-119.

Malafaia, Carla; Menezes, Isabel & Neves, Tiago (2016). 'Os cidadãos continuam a ter direito à democracia': Discursos de jovens estudantes sobre as manifestações anti-austeridade em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas, 49,* 51-71.

Manarte, Joana (2018). *Coreografias da relação educativa: Um estudo narrativo sobre o corpo na escola.* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Mantu, Sandra (2013). Concepts of Time and European Citizenship. *European Journal of Migration and Law, 15,* 447-464.

Marques, Ramiro (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola.* Lisboa: Editorial Presença.

Marshall, Thomas H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meier, Petra & Lombardo, Emanuela (2008). Concepts of citizenship underlying EU gender equality policies. *Citizenship Studies, 12*(5), 481–493.

Menezes, Isabel, Ferreira, Pedro & Pais, Sofia (2012). «Uma Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas da Educação para a Cidadania em Contexto Escolar». *In* Menezes, Isabel & Ferreira, Pedro (Eds.), *Educação para a Cidadania Participatória em Sociedades em Transição: Uma Visão Europeia, Ibérica e Nacional das Políticas e Práticas da Educação para a Cidadania em Contexto Escolar*. FPCEUP: CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 11-15.

Mendes, Maria Manuela Ferreira (2010). *Imigração, Identidades e Discriminação: Imigrantes Russos e Ucranianos na Área Metropolitana de Lisboa.* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Monteiro, Rosa (Coord.) *et al.* (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* Lisboa: Gabinetes do Ministro Adjunto e da Secretária de Estado para a Cidadania e Igualdade.

Motti-Stefanidi, Frosso & Cicognani, Elvira (2018). Bringing the European Union closer to its young citizens: Youth active citizenship in Europe and trust in EU institutions. *European Journal of Developmental Psychology, 15:3,* 243-249. DOI: 10.1080/17405629.2017.1423052.

Nóvoa, António (1996). «L'Europe et l'éducation: Éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes». *In* Winther-Jensen, T. (Ed.), *Challenges to European education: Cultural values, national identities, and global responsibilities* (pp.29-79). Sonderdruck: Peter Lang.

Nóvoa, António (2002). «O Espaço Público da Educação: Imagens, Narrativas e Dilemas». In Espaços de Educação, Tempos de Formação (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nóvoa, António & Lawn, Martin (Eds.) (2002). *Fabricating Europe – the formation of an Education Space*. Dordrecht: Kluwer Academic Publications.

Oliveira, Lilian & Lima, Paulo (2013). Cidadania e educação enquanto valor económico: por uma perspectiva diferenciada. *Revista HISTEDBR On-line*, *54,* 89-99.

Olsen, Espen (2013). European Citizenship: Mixing Nation State and Federal Features with a Cosmopolitan Twist. *Perspectives on European Politics and Society***,** *14(4)*, 505–519. http://dx.doi.org/10.1080/15705854.2013.772750.

Pais, José Machado (2011). Grupos e Afiliações Sociais. *Revista Teias: Jovens, Territórios e Prática Educativa v.12,* 26, 247-286.

Pedro, Laia Narciso (2018). *Juventud Negroafricana en Cataluña: De la inmigración a la emancipación.* Universitat Autònoma de Barcelona: Doctorado en Antropología Social Y Cultural: Tesis Doctoral.

Peres, Américo Nunes (2011). *Educação Intercultural e Cidadania.* Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP).

Perotti, Antonio (1997). *Apologia do Intercultural.* Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

Phillips, Anne (1993). *Democracy and difference.* Cambridge: Polity Press.

Pinheiro, Sara & Macedo, Eunice (2016). Cidadania nacional e europeia na educação: um olhar a partir do contexto português. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas, 69*, 4-15, set.2016. ISSN: 1676-2584

Pinheiro, Sara; Macedo, Eunice; Araújo, Helena Costa (2017). Intenções políticas na educação: possibilidades de cidadania nacional e europeia em Portugal. *Dialogia, São Paulo, 25,* 119-132, jan./ abr. 2017.

Pinto, Fernando Cabral (2004). *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora.* Lisboa: Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

Preuss, Ulrich K; Everson, Michelle; Koenig-Archibugi, Mathias & Lefebvre, Edwige (2003). *Traditions of Citizenship in the European Union, Citizenship Studies, 7(1),* 3-14. http://dx.doi.org/10.1080/1362102032000048675.

Rocha, Cleomar & Santaella, Lucia (Orgs.) (2015). *A Onipresença dos jovens nas redes.* Goiânia: Go.

Roldão, Cristina (2015). *Fatores e Perfis de Sucesso Escolar "Inesperado": Trajetos de Contratendência de Jovens das Classes Populares e de Origem Africana.* (Tese de Doutoramento). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – IUL (Instituto Universitário de Lisboa – Departamento de Sociologia).

Russo, Miguel Henrique (2014). Gestão democrática, autonomia e projeto político-pedagógico: pressupostos da qualidade da educação. *Dialogia**,** São Paulo, 19,* 67-78, jan./jun.

Sampaio, Marta (2018). *Avaliação Externa de Escolas e programa TEIP: que lugar(es) para a justiça social?* (Tese de Doutoramento) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Sampaio, Marta & Leite, Carlinda (2015). A Territorialização das Políticas Educativas e a Justiça Curricular: o caso TEIP em Portugal). *Currículo sem Fronteiras, v. 15, 3,* 715-740.

Santos Silva, Augusto (2014). «A agenda política da política educativa». In Maria Lurdes Rodrigues (Org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal* (Vol. II – pp.721-742.). Coimbra: Almedina.

Santos, Boaventura de Sousa (2002). *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade.* 8ª Edição. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2014). *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos.* Almedina.

Santos, Boaventura de Sousa & Avritzer, Leonardo L. (2002). «Introdução: para ampliar o cânone democrático». In Boaventura de Sousa Santos (Ed.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa* (pp.39-82). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Santos, Héllen Thaís dos & Garms, Gilza Maria Zauhy (2014). *Método Autobiográfico e Metodologia de Narrativas: Contribuições, Especificidades e Possibilidades para Pesquisa e Formação Pessoal/Profissional de Professores.* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 4094-4106. Disponível no repositório institucional UNESP: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141766. ISSN:2357-7819-2014-4094-4106.pdf.

Santos, Luís Filipe & Pedroso, José Vítor (Coords.) (2016). *Referencial Dimensão Europeia da Educação para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário.* Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
ISBN: 978-972-742-400-9

Sarmento, Manuel Jacinto; Fernandes, Natália & Tomás, Catarina (2006). «Participação social e cidadania ativa das crianças». In David Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp.141-157). São Paulo: Summus.

Schippling, Anne & Abrantes, Pedro (2018). Para uma Visão Panorâmica do Campo das Escolas Internacionais na Grande Lisboa*. Educação, Sociedade & Culturas, 52,* 7-27.

Schraad-Tischler, Daniel (2015). *Social Justice in the UE – Index Report 2015***.** Social Inclusion Monitor Europe. Berlin: Sim Europe, SGI, Bertelsmann Stiftung.

Seabra, Teresa (1999). *Educação nas Famílias: Etnicidade e classes sociais.* Lisboa: ME - Instituto de Inovação Educacional.

Seabra, Teresa (2012). Desigualdades de desempenho escolar: etnicidade, género e condição social em escolas básicas… *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Imigração, Diversidade e Convivência Cultural*, 185-210.

Seabra, Teresa (Coord.); Roldão, Cristina; Mateus, Sandra & Albuquerque, Adriana (2016). *Caminhos escolares de Jovens Africanos (PALOP) que acedem ao Ensino Superior.* Lisboa: Alto-Comissariado para as Migrações I.P. (ACM, I.P.).

Segalen, Martine (1999). *Sociologia da Família.* Lisboa: Terramar.

Seidman, Irving (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences.* New York: Teachers College, Columbia University.

Silva, Sofia Marques da (2004). *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola. Uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito.* (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Silva, Sofia Marques da (2011). *Da Casa da Juventude aos Confins do Mundo. Etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis.* Porto: Edições Afrontamento.

Silverman, David (1997). «Towards an Aesthetics of Research». *In* David Silverman (Ed.), *Qualitative Research* (pp.240-253). London: Sage Publications.

Singly, François de (2011). *Sociologia da família contemporânea.* Lisboa: Texto & Grafia, Lda.

Stoer, Stephen (2008). Novas formas de cidadania, a construção europeia e a reconfiguração da universidade. *Educação, Sociedade & Culturas, 26*, 219-238.

Stoer, Stephen & Araújo, Helena Costa (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Stoer, Stephen & Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, Stephen & Magalhães, António (2005). *A Diferença Somos Nós: A gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais.* Porto: Edições Afrontamento.

Uhlmann, Allon J. (2004). The sociology of subjectivity, and the subjectivity of sociologists: A critique of the sociology of gender in Australian family. *The British Journal of Sociology, 55(1),* 79-97.

Vasconcelos, Teresa Maria Sena de (1996). Onde pensas tu que vais? Senta-te! – Etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade & Culturas, 6,* 23-46.

Vieira, Ricardo (2011a). A escola como espaço/tempo de negociação de identidades e diferenças. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, 31*, 35-54, jan./jun.

Vieira, Ricardo (2011b). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da Identidade.* Porto: Profedições, Colecção Andarilho.

Vieira, Ricardo (2011c). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação.* CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Porto: Edições Afrontamento.

Young, Iris (1990). *Justice and the politics of difference.* Princeton: Princeton University Press.

Young, Iris (1997). *Intersecting Voices - dilemmas of gender, political philosophy, and policy.* Princeton: Princeton University Press.

Young, Iris (2002). *Inclusion and Democracy.* Oxford: University Press.

Tierney, William G. & Dilley, Patrick (2001). Interviewing In Education. *In* Jaber F. Gubrium & James A. Holstein (Eds), *Handbook of Interview Research: Context and Method* (pp.453-471). Sage Publications Thousand Oaks California.

Thomas, Robert (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in thesis and dissertations.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Thorne, Sally (1998). Ethical and representational issues in qualitative secondary analysis. *Qualitative Health Research, 8(4)*, 547-554.

Touraine, Alain (1997). *Iguais e Diferentes: Poderemos Viver Juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Tran, Van C. (2016). Ethnic culture and social mobility among second-generation Asian Americans. *Ethnic and Racial Studies, 39,13*, 2398-2403. DOI: 10.1080/01419870.2016.1200740.

Willis, Paul (2000). *The Ethnographic Imagination.* Cambridge: Polity Press.

Willis, Paul & Trondman, Mats (2008). Manifesto pela Etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas, 27,* 211-220.

Legislação consultada:

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho

Decreto-Lei n.º 139 de 2012 de 5 de julho

Decreto-Lei n.º 91 de 2013 de 10 de julho

Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio de 2016

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho

Apêndices