

Carolina Isabel Pereira Valente Jardim

**A PARTICIPAÇÃO DE JOVENS COM ORIGEM MIGRANTE: O  
PAPEL MULTIFACETADO DE ASSOCIAÇÕES DE IMIGRANTES EM  
PORTUGAL**

Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
2020



**A PARTICIPAÇÃO DE JOVENS COM ORIGEM MIGRANTE: O  
PAPEL MULTIFACETADO DE ASSOCIAÇÕES DE IMIGRANTES EM  
PORTUGAL**

Carolina Isabel Pereira Valente Jardim

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade do Porto para obtenção do grau de Doutora em Ciências da  
Educação, sob orientação da Professora Doutora Sofia Marques da Silva

2020



Trabalho financiado pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia),  
através da bolsa de doutoramento com a referência PD/BD/114285/2016.





## Agradecimentos

*“Arruma as tuas alegrias  
E faz as malas como se fosses emigrante”*

*Daniel Faria*

Esta tese encarna e coroa quatro anos de trabalho e persistência. Quatro anos às voltas no carrossel das palavras, que exigiram um exercício exaustivo de aperfeiçoamento do pensamento e da escrita. Por isso, concluir esta tese deixa-me com a sensação de ter vencido um jogo de ténis ao 8º match point: uma proeza literária e desportiva.

Fazer ciência é como viajar por sítios que estão fora dos mapas. Sítios que nos fascinam, magoam e transformam. Esta investigação, em particular, confrontou-me com realidades sociais desconhecidas e deu-me a conhecer pessoas que inesperadamente me encantaram. Além disso, desenvolvi um apreço pelos detalhes, o mesmo que têm uma escultora japonesa de *netsukes* ou um chefe de sushi. Aprendi sobretudo a escrever de forma precisa e certa com uma elegância de seda e marfim, de modo a fazer sobressair a beleza intelectual da geografia que percorri. Uma geografia de dados, teorias, reflexões, dúvidas, virtudes, surpresas, afetos e emoções. Mas esta viagem não foi feita sozinha.

Devo um agradecimento especial à minha orientadora, Sofia Marques da Silva. As razões para esta gratidão não são tímidas nem ínfimas. São razões alegres e exuberantes como um jardim de pavões. Agradeço as muitas horas que gastou a rever, a corrigir e a imprimir o seu cunho a esta obra. Destaco também a sua capacidade de me motivar a trabalhar de forma tão rigorosa e dedicada, que eu até me esqueci dos dias e das horas para me alimentar, para dormir ou para dar de comer aos meus gatos e cães. Surpreendentemente sobrevivemos a estas distrações.

Quero também expressar a minha gratidão às minhas colegas Jedi, pela sinceridade e generosidade, bem como às associações e aos jovens por terem aceite participar neste estudo. Por último, estou grata aos meus amigos e à minha família por me ajudarem a adormecer a tese. Sem a exuberância das nossas conversas e brincadeiras a ciência seria menos feliz.





## Resumo

Em Portugal os estudos sobre associativismo imigrante não têm ainda fornecido informação que dê conta de modo claro sobre o modo como os jovens com origem migrante se envolvem em contexto associativo. Como tal, partindo de contributos teóricos no campo das Ciências da Educação, a tese examina as experiências de participação associativa de jovens de origem africana e de países da Europa de Leste com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos. Auxiliando-se de contributos do campo das Migrações, da Sociologia da Juventude, da Ciência Política, da Filosofia e da Psicologia, a tese analisa: (i) os propósitos, preocupações e tipologias de intervenção das associações de imigrantes; (ii) as perspetivas de jovens sobre as suas experiências de participação; (iii) o envolvimento escolar de jovens e (iv) o sentimentos de pertença que os jovens forjam em relação à localidade em que vivem, a Portugal, e à sua herança cultural. O trabalho empírico, que se inscreve num paradigma qualitativo, centrou-se num conjunto de 9 associações: 4 associações de origem africana e 5 associações do Leste europeu.

A abordagem de investigação escolhida foi o estudo de caso múltiplo e o método principal de eleição foi a entrevista. Realizámos entrevistas semi-estruturadas a coordenadores das associações de imigrantes, assim como entrevistas semi-estruturadas e entrevistas de grupo a jovens que participam nas associações. De um modo geral, a tese discute o potencial das associações de imigrantes enquanto espaços que promovem processos de educação não formal e de integração social e educativa. Para além disso, a tese contribui para uma melhor compreensão das culturas juvenis, nomeadamente, no que diz respeito ao envolvimento associativo dos jovens, à sua relação com a escola, com o país em que vivem e com a sua herança cultural.

Os resultados deste estudo indicam que as associações de imigrantes são importantes contextos de socialização, de lazer, de participação e educação, que influenciam positivamente o envolvimento escolar dos jovens bem como o seu sentimento de pertença à herança cultural e, em alguns casos, à localidade em que residem.



## **Abstract**

In Portugal, research on immigrant associations has not been clear about how young people with migrant background get involved in these contexts. As such, based on theoretical contributions in the field of Educational Sciences, the thesis examines the experiences of associative participation of young people of African origin and Eastern European countries aged between 15 and 25 years. Using contributions from the field of Migration, Youth Sociology, Political Science, Philosophy and Psychology, the thesis analyzes: (i) the purposes, concerns and types of intervention of immigrant associations; (ii) young people's perspectives on their participation experiences; (iii) the school engagement of young people and (iv) the sense of belonging that young people create in relation to the locality in which they live, to Portugal, and to their cultural heritage. The empirical work, which is part of a qualitative paradigm, focused on a set of 9 associations: 4 associations of African origin and 5 associations of Eastern Europe.

The research approach chosen was the multiple case study and the main method was the interview. We conducted semi-structured interviews with coordinators from immigrant associations, as well as semi-structured interviews and group interviews with young people who participate in those contexts. In general, the thesis discusses the potential of immigrant associations as spaces that promote processes of non-formal education and social and educational integration. Furthermore, the thesis contributes to a better understanding of youth cultures, namely, with regard to the associative involvement of young people, their relationship with the school, with the country in which they live and with their cultural heritage.

The results of this study indicate that immigrant associations are important contexts of socialization, leisure, participation and education, that have a positive effect on young people's school engagement as well as in their sense of belonging to cultural heritage and, in some cases, to locality where they reside.



## Résumé

Au Portugal, les études sur l'associationnisme immigrant n'ont pas encore fourni d'informations claires sur la manière dont les jeunes issus de milieux immigrés s'impliquent dans un contexte associatif. C'est pourquoi, à partir de contributions théoriques dans le domaine des sciences de l'éducation, la thèse examine les expériences de participation associative de jeunes d'origine africaine et de pays d'Europe de l'Est âgés de 15 à 25 ans. S'appuyant sur des contributions du domaine des migrations, de la sociologie de la jeunesse, de la science politique, de la philosophie et de la psychologie, la thèse analyse : (i) les propos, préoccupations et typologies d'intervention des associations d'immigrés; (ii) les perspectives de jeunes sur leurs expériences de participation; (iii) l'implication scolaire des jeunes; (iv) les sentiments d'appartenance que les jeunes forgent par rapport à la localité où ils vivent, au Portugal, et à leur héritage culturel. Le travail empirique, qui s'inscrit dans un paradigme qualitatif, s'est concentré sur un ensemble de 9 associations: 4 associations d'origine africaine et 5 associations de l'Est européen.

La méthode de recherche choisie était l'étude de cas multiples et la méthode principale d'élection était l'interview. Nous avons eu des entretiens semi-structurés avec des coordinateurs et des techniciens des associations d'immigrés, ainsi que des entretiens semi-structurés et des entretiens de groupe avec des jeunes participant aux associations. D'une manière générale, la thèse traite du potentiel des associations d'immigrés en tant qu'espaces promouvant des processus d'éducation non formelle et d'intégration sociale et éducative. Par ailleurs, la thèse contribue à une meilleure compréhension des cultures des jeunes, notamment en ce qui concerne l'implication associative des jeunes, leur relation avec l'école, le pays dans lequel ils vivent et leur héritage culturel.

Les résultats de cette étude indiquent que les associations d'immigrés sont d'importants contextes de socialisation, de loisirs, de participation et d'éducation qui influencent positivement l'implication scolaire des jeunes ainsi que leur sentiment d'appartenance à l'héritage culturel et dans certains cas, à la localité où ils résident.



## Índice geral

Agradecimentos.....	7
Resumo.....	9
Abstract.....	11
Résumé.....	13
Índice geral .....	15
Lista de siglas.....	19
Índice de tabelas.....	21
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>PARTE 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A IMIGRAÇÃO NA EUROPA E EM PORTUGAL NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS.....</b>	<b>31</b>
<b>PARTE 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>39</b>
<b>1. A controvérsia em torno da imigração e da diversidade étnico-cultural.....</b>	<b>41</b>
<b>2. A posição da União Europeia em relação à imigração e à integração de migrantes.....</b>	<b>44</b>
<b>3. A integração de imigrantes e descendentes: desafios e obstáculos.....</b>	<b>47</b>
3.1. Análise da evolução dos modelos de integração na Europa.....	52
3.2. Análise das principais políticas de integração em Portugal.....	54
<b>4. Jovens com origem migrante: um grupo atravessado por várias vulnerabilidades.....</b>	<b>61</b>
<b>5. O sentimento de pertença: um conceito analítico central.....</b>	<b>63</b>
<b>6. A participação cívica juvenil: um contributo para a integração e pertença social.....</b>	<b>66</b>
6.1. A participação cívica de jovens com origem migrante.....	69
6.2. A alegada fuga da política formal: os jovens desistiram de participar?.....	71
6.3. As novas formas de participação juvenil nas sociedades democráticas.....	74
<b>7. O associativismo imigrante e a dimensão educativa do associativismo.....</b>	<b>77</b>

<b>PARTE 3 – CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>85</b>
<b>1. Reflexões epistemológicas e metodológicas.....</b>	<b>87</b>
1.1. Considerações sobre a minha posicionalidade enquanto investigadora.....	89
<b>2. A opção pelo estudo de caso múltiplo.....</b>	<b>90</b>
2.1. Definição de critérios e seleção dos estudos de caso .....	92
2.2. Método: a entrevista.....	95
2.2.1. Os participantes.....	96
2.2.2. A entrada no terreno.....	99
2.2.3. A entrevista como uma viagem .....	100
<b>3. A opção pela análise de conteúdo: notas sobre o processo de análise .....</b>	<b>101</b>
<b>4. Considerações éticas .....</b>	<b>104</b>

**PARTE 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: as associações de imigrantes e os jovens: participação, envolvimento escolar e sentimentos de pertença.....**

<b>1. Retrato das associações de imigrantes: entre a promoção da integração social a preservação da herança cultural.....</b>	<b>109</b>
1.1. O bilhete de identidade das associações de imigrantes.....	110
1.1.1. A população e a heterogeneidade étnica das associações.....	119
1.1.2. Os propósitos e domínios de intervenção comuns das associações de imigrantes.....	120
1.2. A dependência de financiamentos e o trabalho de parceria com a sociedade civil.....	123
1.3. O trabalho associativo desenvolvido para e com os jovens.....	126
1.3.1. Foco na promoção do sucesso escolar.....	127
1.3.2. Foco na ocupação de tempos livres .....	131
1.3.3. Foco na promoção da participação juvenil e do voluntariado.....	133
1.3.4. Foco na promoção de mobilidade geográfica e diálogo intercultural....	135
1.3.5. Foco na preservação da herança cultural.....	138
<b>2. Formas de envolvimento e participação de jovens em associações.....</b>	<b>145</b>
2.1. Associação como espaço de suspensão da escola e de socialização.....	146



2.2. A associação como espaço para participar em intercâmbios juvenis.....	150
2.3. A associação como espaço para praticar um desporto.....	153
2.4. A associação como espaço de participação cívica e política: o voluntariado e o ativismo político.....	156
2.5. A associação como espaço de expressão e aprendizagem cultural.....	162
2.6. A associação como espaço de educação e socialização.....	167
<b>3. O envolvimento escolar dos jovens: influências da participação associativa e do contexto familiar.....</b>	<b>173</b>
3.1. Jovens com um forte envolvimento escolar.....	174
3.1.1. O papel das associações de imigrantes na promoção do envolvimento escolar dos jovens.....	181
3.2. Jovens desmotivados com a escola.....	184
3.3. A influência da família no envolvimento escolar dos jovens.....	192
<b>4. Os sentimentos de pertença dos jovens a Portugal, à localidade e à herança cultural.....</b>	<b>201</b>
4.1. Jovens com um sentimento de pertença a Portugal.....	203
4.2. Jovens com um sentimento de pertença ao país de origem e/ou à herança cultural.....	210
4.3. Jovens cosmopolitas: a pertença a uma cultura mundo.....	219
4.4. Jovens com um sentimento de pertença à localidade e ao bairro.....	221
<b>PARTE 5 – CONCLUSÕES.....</b>	<b>233</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>249</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>289</b>
Apêndice 1. Guião de Entrevistas a dirigentes/coordenadores.....	291
Apêndice 2. Guião de Entrevistas a jovens.....	292
Apêndice 3. Categorias de análise e sua descrição.....	293

Apêndice 4. Consentimentos informado a dirigentes.....	295
Apêndice 5. Consentimentos informado a jovens.....	297

## **Lista de siglas**

AI – Associação de Imigrantes

AC – Análise de conteúdo

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIME - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

INE – Instituto Nacional de Estatística

MIPEX – Migrant Integration Policy Index

NEET – Jovens que não trabalham, não estudam nem estão em formação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

SP – Sentimento de pertença

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras



## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Breve caracterização da composição das associações de imigrantes.....	94
Tabela 2 - Breve descrição dos coordenadores e técnicos entrevistados.....	97
Tabela 3 - Descrição pormenorizada dos jovens entrevistados .....	98
Tabela 4 – Descrição do número de viagens realizadas durante a recolha de dados.....	101
Tabela 5 - Sumário das categorias e sub-categorias .....	103
Tabela 6 - Descrição dos objetivos das nove associações de imigrantes.....	121
Tabela 7 - Breve descrição dos jovens entrevistados.....	126
Tabela 8 - As diferentes intensidades dos sentimentos de pertença dos jovens.....	203



## **INTRODUÇÃO**





A tese que neste lugar se apresenta emerge num tempo em que a Europa testemunha crescentes movimentos migratórios de natureza sem precedentes. Um tempo em que a Europa se preocupa em responder aos desafios de integração presentes nas sociedades europeias cada vez mais diversas de um ponto de vista étnico-cultural. E a própria investigação científica acompanha o ritmo da História. Em Portugal a maioria dos estudos no campo das Ciências Sociais, particularmente da Sociologia e da Educação, tem tido uma preocupação significativa e contínua com a situação imigratória em Portugal e a integração dos imigrantes (Rocha-Trindade, 2015, 2013; Padilla & França, 2016; Oliveira & Gomes, 2017).

Este estudo procura também responder a algumas preocupações e interrogações deste tempo, estudando o associativismo imigrante, em particular, as experiências de participação de jovens com origem imigrante. A pertinência social e científica desta investigação situa-se na necessidade de produzir conhecimento no campo educativo sobre as formas de participação, de envolvimento escolar e pertença de populações juvenis migrantes em Portugal. A literatura revela que há necessidade de aprofundar o estudo sobre jovens com origem migrante (Tanyas, 2012) e sobre a participação cívica de jovens de primeira e segunda geração tanto internacionalmente (Stepick et al., 2008; Lee & Pritzker, 2013; Wray-Lake et al., 2015; Born et al., 2015; Ishizawa, 2015).

No que diz respeito ao contexto nacional, a produção científica realizada em Portugal nos últimos 10 anos sugere que os jovens com origem migrante são uma população que urge ser melhor conhecida, quer no campo das culturas juvenis (Rosales et al., 2009) quer no domínio da participação cívica e política (Menezes et al., 2012; Trovão, 2012; Albuquerque, 2013; Fernandes-Jesus, 2013; Fernandes-Jesus et al., 2012; Campos & Simões, 2014; Ribeiro, 2014; Ribeiro et al., 2015). Entre os estudos que incidem sobre jovens com origem migrante, os temas de análise mais frequentes para além da participação são a construção identitária (Rosales et al., 2009; Ortiz, 2010) e a integração no sistema educativo português e o percurso escolar (Seabra et al., 2011; Seabra, 2012; Gomes, 2013; Hortas, 2013; Ribeiro et al., 2016). A maioria da investigação sobre esta população juvenil estuda predominantemente jovens de origem africana residentes na Área Metropolitana de Lisboa, desconsiderando outras nacionalidades e outras áreas geográficas.

Ora a participação cívica e política juvenil tem sido um recorrente tópico de interesse e investigação no campo das Ciências Sociais e da Ciência Política, sendo alvo de diferentes leituras. Por um lado, há estudos que apontam para a apatia e desinteresse político dos jovens (Putnam, 2000, 2007; Galston, 2001; Henn, Weinstein, & Wring, 2002; Bessant, Farthing & Watts, 2016). Por outro lado, há uma linha teórica que argumenta que a participação juvenil se tem transformado, revelando diferentes nuances, sendo que os jovens adotam novas formas de participação menos convencionais (Norris, 2002; Harris et al., 2007; Bennett et al., 2011; Menezes et al., 2012; Hustinx et al., 2012; Sloam, 2013; Chou et al., 2017). Estes académicos têm argumentado que a suposição de um declínio e morte do envolvimento político e cívico é, na melhor das hipóteses, prematura. Isto é, na sociedade pós-moderna o que pode ter mudado entre os jovens não é o interesse em participar, mas os canais e as formas de participar. Por outras palavras, a participação dos jovens não diminuiu, mas mudou de rosto. Os jovens envolvem-se em formas de participação amplas e alternativas à esfera tradicional política, o que parece ser um sinal de um novo estilo de cidadania.

As associações de imigrantes, em particular, são consideradas um contexto de participação crucial para o estudo da participação e integração dos migrantes na sociedade de acolhimento (Albuquerque et al., 2000; Schrover & Vermeulen, 2005; Sardinha, 2009, 2010; Albuquerque, 2013). No entanto, Horta (2010) através de uma revisão da investigação portuguesa sobre o associativismo imigrante, demonstra que os estudos realizados em Portugal sobre o trabalho que as associações de imigrantes desenvolvem com e para a juventude migrante é escasso e inconclusivo, não sendo claro o modo como os jovens que envolvem.

Tendo em consideração que em Portugal continua a haver um conhecimento insuficiente em relação aos contextos específicos que promovem oportunidades e experiências de participação juvenil (Fernandes-Jesus, 2013), mais ainda se considerarmos dimensões educacionais bem como a especificidade juvenil, esta tese procura ser um contributo teórico significativo para a Investigação em Ciências da Educação bem como para os estudos juvenis e para os estudos sobre participação cívica.

Neste sentido, a investigação aqui presente, ao debruçar-se sobre as associações de imigrantes e a participação juvenil, pretende, em primeiro lugar, compreender como

é que estes contextos de participação não convencional ajudam os jovens a criar ou a negar processos de participação, de pertença e de educação não formal. Em segundo lugar, tendo em consideração que a experiência juvenil necessita de uma compreensão de juventude “com apreciação específica da sua criatividade e capacidade de produção das suas atividades” (Araújo & Wills, 2008: 8), pretende-se compreender as experiências de participação dos jovens nas associações, nomeadamente as suas diversas formas de agência e expressão. Simultaneamente, tendo em consideração que as associações são “comunidades de escolha” em vez de “comunidades de destino” (Hirst, 1996), procura-se compreender os diferentes significados e motivações atribuídos ao seu envolvimento nestes contextos associativos.

Em terceiro lugar, através do conceito envolvimento escolar, procura-se compreender a relação dos jovens com a escola e com a educação. A este respeito, as Ciências da Educação, em particular, ajudam-nos a compreender a relação que os jovens têm com a escola, designadamente o seu envolvimento escolar e capacidade de resiliência, numa perspetiva psicossocial (Ungar et al., 2008; Masten, 2011).

Por último, pretende-se analisar os sentimentos de pertença que os jovens forjam em relação a lugares como a localidade e o país em que residem, e no caso dos jovens imigrantes de 1ª geração, o país em que nasceram. A pertença é uma expressão dos vínculos e laços emocionais que os indivíduos forjam em relação a outras pessoas, a grupos, culturas e lugares (Yuval-Davis, 2006; Wood & Waite, 2011; May, 2013). Neste sentido, pretende-se analisar de forma mais profunda os significados que a herança cultural e o “lugar” têm para a vida dos jovens. O interesse no “lugar”, em particular, é cada vez mais evidente na sociologia da juventude (Woodman & Wyn, 2015), visto que as experiências de pertença dos jovens a determinados locais podem contribuir para uma compreensão mais profunda sobre a juventude e sobre os seus processos de integração.

Este estudo enquadra-se, em primeiro lugar, no campo científico das Ciências da Educação, e é aqui, em primeiro lugar que pretende dar o seu contributo. Na verdade, algumas questões abordadas nesta investigação apontam alguns desafios que a contemporaneidade educativa e social lança às Ciências da Educação, nomeadamente: como promover a participação e a educação para a cidadania entre os jovens, em particular, jovens com origem migrante? Como desenvolver um trabalho educativo de

qualidade com jovens com origem migrante? Como promover o envolvimento escolar dos jovens, nomeadamente de grupos mais vulneráveis?

Como é sabido, as Ciências da Educação, devido à multidimensionalidade e complexidade do seu objeto, têm um carácter epistemologicamente híbrido e interdisciplinar (Boavida & Amado, 2008). Deste modo, esta tese mobiliza e entrelaça um conjunto de contributos teóricos vindos de vários campos disciplinares como a Sociologia, as Ciências da Educação, a Ciência Política, a Psicologia e a Geografia. Procura-se trazer contributos teóricos e empíricos para a discussão das Ciências da Educação sobre a diversidade e a diferença, sobre a participação cívica e sobre a relação dos jovens com a escola e com o saber.

Para pensar as questões da imigração e da diversidade cultural mobilizamos autores das Ciências da Educação (Stoer & Cortesão, 1996; Cortesão, 2002), da sociologia das migrações e da ciência política (Koopmans, 2004, 2013; Alba & Waters, 2011; Rocha-Trindade, 2013; Waldinger, 2015; Zapata-Barrero, 2017; Levrau & Loobuyck, 2018). Já o conceito de integração é abordado à luz de autores do campo da sociologia (Fangen, 2010; Fangen et al., 2012; Alba & Foner, 2017; Grzymala-Kazłowska & Phillimore, 2017) e da Psicologia (Berry, 1997; Berry, & Sabatier, 2010).

Para pensar sobre a juventude e, em particular, sobre as juventudes migrantes mobilizamos sobretudo teóricos do campo da Sociologia (Beck, 1992, 2007; Pais, 1993, 2002, 2012; Furlong & Kelly, 2005; Wyn & Woodman, 2006; Furlong & Cartmel, 2007; Beck & Beck-Gernsheim, 2009; Portes, Fernández-Kelly & Haller, 2009; Portes et al., 2010; Portes & Rivas, 2011; Rizvi, 2012; Woodman & Wyn, 2015; Ferreira, 2018) e da Psicologia (Twenge et al., 2012, 2018; Twenge, 2018).

Para pensar as questões da participação cívica e da cidadania mobilizamos autores das Ciências da Educação (Biesta, Lawy & Kelly, 2009; Menezes et al., 2012; Ribeiro, 2014; Ribeiro et al., 2015), do campo da Sociologia (Teixeira & Albuquerque, 2005; Hoskins, 2006; Hustinx, et al., 2012; Baiocchi et al., 2016; Gaby, 2017), e da Psicologia (Harris et al., 2007, 2010; Voight & Torney-Purta, 2013; Ballard et al., 2015), e da Ciência Política (Putnam, 2000, 2007; Ekman & Amna, 2012; Sloam, 2013, 2014, 2016; Amnå & Ekman, 2014; Cammaerts et al., 2014; Chou et al., 2017).

Para discutir as questões do associativismo destacamos autores relevantes do campo da Sociologia (Albuquerque et al., 2000; Sardinha, 2009, 2010; Albuquerque,

2013; Boccagni & Pilati, 2015), da Educação (Silva, 2008) e da Ciência Política (Fennema & Tillie, 1999; Eggert & Giugni, 2010; Dodge & Ospina, 2016).

Para discutir a relação dos jovens com a escola mobilizamos, sobretudo, autores do campo da Sociologia e das Ciências da Educação (Bernstein, 1964, 1982; Bourdieu & Passeron, 1977; Charlot, 2000; Dubet, 2001; Young, 2008, 2013; Biesta, 2011; Seabra et al., 2011, 2016; Azevedo et al., 2014; Minello, 2014; Garcia-Reid et al., 2015; Abrantes & Roldão, 2016; Kalalahti, et al., 2017; Mesquita & Hardalova, 2019; Ryan et al., 2019).

Por último, o sentimento de pertença é discutido sobretudo a partir de teóricos da Sociologia (Yuval-Davis, 2006; Duyvendak, 2011; May, 2011, 2013; Raffaetà et al., 2016; Prashizky & Remennick, 2018), da Antropologia (Haukanes, 2013; Wessendorf, 2017), da Psicologia (Baumeister & Leary, 1995) e da Geografia (Antonsich, 2010; Wood & Waite, 2011; Visser, 2017).

Em suma, esta tese procura discutir, a partir de várias perspetivas teóricas, questões sobre a participação cívica, o associativismo, o envolvimento escolar e o sentimento de pertença de jovens com origem migrante. Deste modo, pretende-se compreender melhor processos de integração e exclusão social na vida destes jovens.

A estrutura da tese é constituída por 5 Partes. De seguida apresento uma breve descrição de cada Parte.

A Parte I destina-se à contextualização sobre a imigração na Europa e em Portugal nos últimos vinte anos.

A Parte II dedica-se à construção do quadro teórico e conceptual sobre a imigração, a integração e o sentimento de pertença, a juventude migrante, a participação cívica e política e o associativismo. Este quadro teórico divide-se em sete pontos. Inicialmente, faço uma breve reflexão sobre o fenómeno das migrações e sobre a controvérsia em torno dos temas da imigração e da diversidade étnico-cultural. Em segundo lugar, apresento a posição da União Europeia em relação à imigração e à integração de imigrantes. Em terceiro lugar, analiso várias abordagens teóricas em torno dos conceitos de integração, analisando a evolução dos modelos de integração na Europa bem como as principais políticas de integração em Portugal. Em quarto lugar, discuto teoricamente questões relacionadas com os jovens com origem migrante. Em quinto lugar, discute-se o conceito sentimento de pertença. De seguida, problematizo as diferentes perspetivas sobre a participação cívica e política, a participação cívica de

jovens com origem migrante, a alegada fuga dos jovens da política formal e as novas formas de participação juvenil nas sociedades democráticas. Por último, apresento a revisão da literatura sobre o associativismo imigrante, discutindo as várias dimensões educativas do associativismo.

A Parte III apresenta o caminho metodológico da investigação. Este capítulo divide-se em quatro pontos principais: a discussão epistemológica e metodológica sobre a abordagem de investigação; a justificação da opção pelo estudo de caso múltiplo bem como a justificação da opção pela análise de conteúdo e, por fim, as considerações éticas.

A parte IV consiste na apresentação e discussão dos resultados da investigação. Por último, a parte V apresenta as principais conclusões do estudo, discutindo os contributos que esta tese pode trazer para os campos disciplinares das Ciências da Educação, dos estudos juvenis, dos estudos migrantes e dos estudos sobre associativismo.

## **PARTE 1**

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A IMIGRAÇÃO NA EUROPA E EM  
PORTUGAL NOS ÚLTIMOS VINTE ANOS





Investigar o associativismo imigrante implica necessariamente contextualizar o fenómeno da imigração nos últimos vinte anos, especialmente no contexto europeu. De um modo geral, o fenómeno migratório tem sofrido profundas alterações ao longo da história. A partir da segunda metade do século XX os fluxos migratórios para a Europa Ocidental, de natureza e proveniência diversa, cresceram significativamente (Okolski 2012). São conhecidas as enormes ondas de migrantes que chegaram à Europa depois da Segunda Guerra Mundial. Depois, as migrações laborais motivaram deslocções em massa de pessoas de países em desenvolvimento para países desenvolvidos em busca de melhores condições de trabalho e de vida (Matias, 2014). Por último, a globalização dos mercados, das empresas e da sociedade de informação, ao facilitar a mobilidade e o desenvolvimento de transportes e tecnologias de comunicação, contribuiu para a alteração sem precedentes do fenómeno migratório.

Em suma, são várias razões e motivações que contribuíram para o aumento significativo da migração, nomeadamente: situações de guerra, conflitos políticos, religiosos e étnicos; as crescentes desigualdades económicas e demográficas entre os países do Norte e do Sul; a globalização; as situações de pobreza, dificuldades económicas e desemprego. Além disso, migrar também surge como uma oportunidade para encontrar oportunidades de trabalho, para estudar ou desenvolver projetos empreendedores (Punch, 2007; Papademetriou, 2008; Rocha-Trindade, 2013; Castles, Haas, Miller, 2013).

Nas últimas duas décadas, em particular, a crescente imigração para a Europa transformou significativamente a composição social e demográfica de muitos Estados nacionais europeus. De acordo com o censo de 2011, em Londres os britânicos brancos constituem uma minoria na cidade (West, 2013). Na cidade de Malmo, na Suécia, os suecos não étnicos já constituem quase metade da população (Murray, 2017). De facto, as sociedades da Europa Ocidental nunca foram tão diversas em termos de etnia, religião e cultura como são hoje (Koopmans et al., 2005; Duyvendak, 2011).

Segundo dados da Eurostat (2017), cerca de 4,7 milhões de pessoas imigraram para um dos Estados-Membros da União Europeia em 2015, enquanto pelo menos 2,8 milhões de emigrantes deixaram um Estado-Membro da UE. Simultaneamente, em 2015, a Europa assistiu à maior onda de refugiados do pós-guerra, fenómeno que foi classificado como “a crise dos refugiados”. Segundo dados da Agência da ONU para os

refugiados (UNHCR, 2016), em 2015, 21 milhões de refugiados foram forçados a sair da sua terra natal e mais de um milhão de refugiados chegaram à Europa, sendo que a maioria é oriunda do Médio Oriente e de África. Muitos fugiram de guerras na Síria, no Afeganistão e no Iraque.

Ainda hoje somos confrontados com imagens de refugiados que arriscam a própria vida para chegar à Europa. Partem da sua terra e da sua parentela. Renunciam ao seu país, renunciam à sua paisagem, renunciam à sua casa. Despedem-se da geografia das suas emoções e alguns nem mala levam.... Lamentavelmente, nestes trajetos já se contam milhares de mortes trágicas. Ainda hoje nos lembramos dos naufrágios no Mediterrâneo de barcos de borracha sobrelotados com refugiados. Ainda hoje nos lembramos dos rostos cansados e dos olhares errantes de quem, temporariamente e por tempo indefinido, ficou sem morada certa. São imagens que ainda nos ferem. Vestimos os olhos de luto e lamentamos as seus cruéis desventuras. Nutrimos sentimentos de empatia e compaixão por aqueles que estão em condições de grave vulnerabilidade. Simpatizamos com as suas provações e, de alguma forma, sentimo-nos também refugiados e imigrantes.

Gonçalo Saraiva Matias, antigo diretor do Observatório das Migrações e especialista em Direito Constitucional, clarifica a diferença entre migrantes económicos e refugiados “enquanto os migrantes económicos deixam os seus países em busca de melhores condições de vida e, por isso, num certo sentido, de forma voluntária, os refugiados fogem de perseguições, por motivos étnicos, religiosos ou por opiniões políticas que põem em risco a sua vida ou integridade física” (XXI, Ter Opinião, 2016: 97).

Em termos conceptuais, a imigração diz respeito ao processo de entrada num país ou região de pessoas ou grupos humanos provenientes de outras áreas com o objetivo de nele permanecer definitiva ou temporariamente (Malheiros, 1996). Nesse sentido a noção de imigrante inclui “o universo de pessoas que tem um movimento de fronteira e/ou de entrada e fixação por um período superior a um ano num país diferente do seu de origem” (Oliveira & Gomes, 2019: 9). Por conseguinte, o principal critério para estimar a dimensão da população imigrante é o da nacionalidade dos indivíduos.

Devido à tomada de consciência relativamente aos desafios, às oportunidades e aos impactos que os fluxos migratórios geram – de um ponto de vista demográfico, cultural, social, educativo, económico, laboral, habitacional e religioso, a temática das migrações tornou-se um assunto prioritário na agenda política mundial e no campo académico (Lechner, 2010). Aliás, as questões relacionadas com a migração assumiram um destaque central nos debates públicos e políticos. Os cidadãos e políticos europeus começaram a levantar questões sobre o lugar dos imigrantes na sociedade, sobre os seus direitos e sobre o impacto (possivelmente problemático) que os imigrantes exercem na sociedade de acolhimento, no mercado de trabalho, na cultura e na identidade nacional (Davidov & Semyonov, 2017).

### **O contexto migratório em Portugal: de 1990 até aos dias de hoje**

Depois de nos termos debruçado sobre o retrato da imigração no contexto europeu, revela-se especialmente importante para esta investigação analisar a realidade portuguesa. Portugal, até à década de 1990 foi sobretudo um país de emigração. No entanto, a partir desta década passou a ser caracterizado como um país de elevada imigração nos anos 90, graças à chegada de imigrantes das antigas colónias portuguesas de África (Cabo Verde, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Saõ Tomé e Príncipe) bem como imigrantes brasileiros e europeus de Leste (romenos, ucranianos, búlgaros, russos) (Padilla & França, 2016).

Este aumento da imigração em Portugal tem várias explicações, nomeadamente: a melhoria das condições económicas e sociais no país, a realização de obras públicas e a construção de infraestruturas atraiu muitos trabalhadores nesses setores; a instabilidade política e social em países com os quais Portugal tem relações culturais e afinidades linguísticas, como os PALOP; a adesão à Comunidade Económica Europeia (Casas, 2016) e as mudanças políticas nos Países de Leste provocaram a chegada de muitas dezenas de milhares de europeus de Leste (Castro, 2008). Finalmente, na primeira década do século XXI Portugal passou a ser um país de moderada emigração. Enquanto a emigração dos anos 60 era essencialmente de baixas qualificações, a “nova emigração” é altamente qualificada (Matias, 2014).

Segundo dados de Oliveira & Gomes (2017) sobre a integração de imigrantes, Portugal, desde 2008, tem vindo a alterar os seus perfis de imigração. Isto é, até meados

da primeira década do século XXI as principais razões de solicitação de entrada no país eram de natureza laboral como a procura de trabalho e de melhores salários. Segundo Oliveira & Gomes (2019) na primeira metade da presente década, a crise económica e financeira que afetou o país provocou uma diminuição global da população estrangeira (especialmente entre 2010 e 2015). A partir de 2015 – por força da situação da economia portuguesa e do decréscimo das oportunidades de trabalho nos setores económicos onde os imigrantes tendiam a inserir-se – os fluxos de entrada passaram a estar associados principalmente ao estudo e ao reagrupamento familiar. Para além disso, enquanto que entre 2011 e 2016 Portugal tinha saldos migratórios negativos, devido ao aumento das saídas de pessoas de Portugal (emigração) e à diminuição das entradas de pessoas no país (imigração), no ano de 2017 e 2018 Portugal quebra esta tendência assumindo um saldo positivo (Oliveira & Gomes, 2019).

A população estrangeira residente em Portugal tem vindo a aumentar nos últimos três anos. Segundo dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF, 2019), em 2018 residiam em Portugal 480.300 cidadãos estrangeiros com título de residência válido, representando 4,7% do total de residentes do país. As dez nacionalidades estrangeiras mais numerosas em Portugal no início desta década eram por ordem de importância: a brasileira, ucraniana, cabo-verdiana, romena, angolana, guineense, britânica, chinesa, francesa e espanhola. No que diz respeito à distribuição geográfica da população estrangeira, mais de dois terços (68,9%) da população estrangeira reside nos distritos de Lisboa (213.065), Faro (77.489) e Setúbal (40.209).

Segundo Oliveira e Gomes (2019), entre 2001 e 2011 verificou-se um crescimento significativo dos residentes de nacionalidade brasileira, ucraniana, romena e chinesa, verificando-se em contrapartida a perda de importância relativa de outros residentes estrangeiros dos PALOP e da União Europeia. Face ao início da década nota-se um reforço da importância de estrangeiros oriundos de países europeus e da Ásia, nomeadamente o crescimento significativo dos residentes de nacionalidade francesa, italiana, britânica e chinesa, e uma perda de importância relativa de residentes estrangeiros dos PALOP e da Europa de Leste.

Ora o contributo dos imigrantes revela-se especialmente importante para Portugal. O mais recente relatório do Observatório das Migrações sobre os indicadores de Integração de Imigrantes em Portugal (Oliveira & Gomes, 2019) destaca que embora

Portugal tenha recuperado o saldo migratório positivo, a partir de 2017, mantém uma situação de grande fragilidade demográfica por comparação aos restantes países da União Europeia. Portugal é assumido como um dos Estados-membros com maior índice de envelhecimento, sendo que na última década este índice tem vindo a agravar-se de forma constante. Por exemplo, em 2006 por cada 100 jovens residiam em Portugal 112 idosos, valor que aumentou para 159 em 2018. De acordo com o relatório acima mencionado, em 2018 Portugal foi o terceiro país da UE com maior proporção de pessoas com mais de 65 anos (21,5%), sendo apenas ultrapassado pela Itália (22,6%) e pela Grécia (21,8%). Neste sentido, a discussão sobre a relação entre envelhecimento e imigração assume uma importância incontornável.

Podemos considerar três causas do envelhecimento demográfico de Portugal. Por um lado, a retração do número de filhos e a diminuição da mortalidade ou o aumento da esperança média de vida que provocou o aumento do número de indivíduos com idades mais avançadas. Por outro lado, a emigração da população, particularmente dos grupos etários em idade fértil e ativa, não compensada pela entrada de imigrantes (Oliveira & Gomes, 2016). A este respeito Gonçalo Saraiva Matias (2014) assume a importância de o Governo Português desenvolver políticas públicas que captem imigrantes, especialmente imigrantes qualificados que tragam um *brain gain*. Além disso, tendo em conta que a emigração em Portugal é também uma emigração de pessoas altamente qualificadas, é fundamental desenvolver políticas que estanquem e revertam a saída de emigrantes, para evitar a chamada “fuga de cérebros” ou *brain drain*. Taiwan e a Coreia do Sul são exemplos de países que conseguiram inverter o seu perfil migratório na última década através de políticas migratórias que investiram no retorno dos seus emigrantes qualificados (Shachar, 2006). Estes países demonstram que a inversão das tendências de emigração depende de políticas ativas de atração de emigrantes.

No que diz respeito à estrutura demográfica da população estrangeira residente em Portugal, esta população apresenta uma grande concentração nas idades ativas, entre os 20-49 anos (59,8%), “o que não se verifica na população de nacionalidade portuguesa que regista percentagens mais baixas no mesmo intervalo de idades (37,6%)” (Oliveira & Gomes, 2019: 82). Neste sentido, embora a entrada de imigrantes não seja por si só a solução para reverter o envelhecimento e o decréscimo populacional

sentido especialmente num país envelhecido como Portugal, a imigração é um elemento importante para reforçar os grupos etários mais jovens, em idade fértil e em idade ativa, atenuando assim o envelhecimento da população portuguesa.

## **PARTE 2**

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**





## **1. A controvérsia em torno da imigração e da diversidade étnico-cultural**

A imigração é dos fenómenos mais relevantes e controversos da sociedade contemporânea. Por um lado, a par de pedidos de integração de imigrantes e refugiados nas sociedades de acolhimento, testemunhamos a mobilização maciça de cidadãos europeus em apoio aos migrantes e refugiados, como por exemplo as iniciativas de apoio humanitário ou as manifestações contra a xenofobia. Por outro lado, testemunhamos uma retórica anti-imigração e a defesa de políticas de imigração mais rigorosas (Koopmans et al., 2005; Grzymala-Kazłowska & Phillimore 2017). Entre 2016 e 2018 vários países endureceram as políticas de imigração (Boucher & Maclure, 2018). Além disso, segundo estes autores, na Holanda e na Suécia vários partidos populistas defenderam a ideia de que a imigração está a alimentar o desemprego de trabalhadores nativos, e a minar a solidariedade inerente aos modelos sociais nacionais

De facto, nos últimos vinte anos a Europa Ocidental tem assistido à ascensão da popularidade de partidos populistas. De um modo geral, os líderes dos partidos populistas como o Syriza na Grécia, o Podemos em Espanha, o UKIP na Inglaterra, o Jobbik na Hungria, a Frente Nacional Francesa em França e o Partido Nacional Escocês na Escócia estão em oposição persistente à imigração em larga escala, defendendo que a imigração em massa, especialmente de 'culturas distantes', pode enfraquecer e ameaçar a identidade cultural nacional, a coesão social, a segurança, o emprego e o bem-estar social (Lesińska, 2014; Goodhart, 2017; Scruton, 2019). Para além disso, acusam alguns grupos, como os muçulmanos, de falta de esforço para se integrarem, de auto-segregação em bairros fechados e de colocarem a lei religiosa (Sharia) acima da lei do Estado. Estes partidos populistas apelam particularmente às pessoas que se sentem deslocadas devido a uma sociedade etnicamente mais aberta e fluida. Goodhart (2017) argumenta que o sentimento populista dominante é uma reafirmação da importância da estabilidade e das fronteiras seguras, e da prioridade dos direitos dos cidadãos nacionais antes dos direitos universais.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Por exemplo, o Partido Nacional Escocês, deseja tornar-se um estado soberano independente do Reino Unido com jurisdições territoriais próprias. Da mesma forma, Nigel Farage líder do partido UKIP, liderou em 2016 o movimento político para a Grã-Bretanha deixar a União Europeia, em sinal de oposição à elite europeia. A este respeito, Roger Scruton (2019) considera

Por conseguinte, nos últimos vinte anos vários académicos tem destacado que as mudanças sociais provocadas pela imigração e pela crise dos refugiados na Europa produziram uma mudança na opinião pública e política sobre a imigração. Vários estudos assinalam o crescimento de um discurso e de um sentimento anti-migração (Semyonov et al., 2008; Brubaker, 2017); o crescimento da xenofobia em territórios onde a crise produziu uma perda de empregos (Albaladejo, 2019) e o crescimento do sentimento antimuçulmano (islamofobia), fruto dos violentos ataques terroristas de muçulmanos europeus em Bruxelas, em 2016, e em Paris, em 2015 (Alba & Foner, 2016). Em particular, as atitudes e sentimentos contra imigrantes e minorias étnico-religiosas geralmente correspondem a perceções dos imigrantes como uma ameaça à cultura, à identidade nacional e à estabilidade económica (Brader, Valentino & Suhay 2008; Semyonov et al., 2008).

Relativamente ao contexto português, o relatório da OCDE (2018) “Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration” destaca que Portugal foi um dos poucos países europeus onde a perceção sobre os imigrantes evoluiu mais favoravelmente nos últimos doze anos. No entanto, o relatório assinala que em Portugal um em cada seis imigrantes sente-se discriminado, situação semelhante a outros países da Europa, como a França, Holanda ou Bélgica. De acordo com o relatório, os países nórdicos e a Irlanda têm opiniões mais positivas sobre a imigração, enquanto a Hungria, Itália e a República Checa tem as mais negativas.

### **O debate teórico sobre as consequências sociais da imigração**

A crescente multiculturalidade nas cidades é frequentemente vista pela população nacional como uma fonte de “ameaças psicológicas, económicas, religiosas, culturais” (Sandercock, 2003: 4). O “Outro” é visto como alguém que não pertence a um lugar geográfico nem à população desse lugar, gerando vários medos: o medo de perder o emprego, o medo de ver um modo de vida ser destruído, e o medo da própria mudança. Aliás, vários estudos apontam que o aumento da diversidade étnica parece estar

---

que a ascensão destes partidos políticos “fora do sistema” revelam a quebra de confiança entre o eleitorado e o sistema político que alegadamente falhou em defender a nação ou em afirmar o que muitos dos seus membros viam como os seus direitos herdados.

associado ao isolamento, a um menor vínculo ao lugar, a um comportamento discriminatório (Amin, 2002; Lancee & Dronkers, 2011) e a uma menor confiança social (Newton & Delhey 2005; Anderson & Paskeviciute 2006; Putnam, 2007).

O cientista político americano Robert Putnam (2007), após realizar entrevistas detalhadas a quase 30.000 pessoas, no maior estudo sobre envolvimento cívico dos Estados Unidos da América, concluiu que as pessoas têm uma preferência pela igualdade cultural e étnica. Ou seja, o aumento da diversidade étnica numa cidade ou comunidade local provoca a diminuição da solidariedade social e da confiança pelo menos a curto prazo, principalmente quando os imigrantes vêm de sociedades culturalmente distantes. Nas palavras de Putnam (2007: 150-151):

"os habitantes de comunidades etnicamente diversas tendem a afastar-se da vida coletiva, a desconfiar dos seus vizinhos, independentemente da cor de sua pele, a distanciar-se mesmo de amigos íntimos, a esperar o pior da sua comunidade e dos seus líderes, a voluntariar-se menos, a dedicar-se menos à caridade e a trabalhar em projetos comunitários com menos frequência".

Contrariando esta conclusão, Uslaner (2012) afirmou que é o nível de isolamento social e a segregação (residencial) que leva a uma diminuição da confiança mútua, da solidariedade e da coesão social, e não a diversidade em si mesmo.

Alguns autores liberais e neoconservadores tem alertado que a imigração não traz apenas benefícios, defendendo a necessidade de reduzir os fluxos migratórios. Por exemplo, Ed West (2013: 8) sublinha que hoje a imigração é "um movimento de massas rápido de sentido único" que provocou sérios problemas sociais como o crime organizado, o isolamento, a desigualdade social e conflitos comunitários. De facto, a falta de integração de algumas imigrantes tem causado patologias sociais como pequenos crimes, abusos do Estado social de bem-estar, bem como raros atos de terrorismo (Lesińska, 2014).

Goodhart (2017) argumenta que as sociedades europeias precisam de manter os fluxos de migrantes em níveis que permitam que as pessoas sejam integradas na "cultura nacional" ou num "estilo de vida" sem o risco de prejudicar as infraestruturas sociais e culturais do país de acolhimento. Nas suas palavras, "as sociedades não são apenas uma agregação de indivíduos que por acaso vivem com proximidade física e em

que milhões de pessoas de outros lugares podem ser facilmente transplantadas” (ibidem: 21). As sociedades “bem-sucedidas” ou “saudáveis” são caracterizadas por altos níveis de confiança e capital social, sendo baseadas em hábitos de cooperação, familiaridade e em vínculos com uma língua, história e cultura. Neste sentido, Goodhart (2019) considera que a sociedade de acolhimento deve oferecer aos imigrantes recém-chegados o direito de ser diferente de uma maneira que não promova a separação ou a segregação, sendo que uma sociedade multiétnica de sucesso é aquela em que as minorias são valorizadas, podendo manter muitas das suas próprias crenças e tradições. Para além disso, como cada imigrante chega a um país que tem as suas próprias leis, a sua própria história e o seu idioma, estas precisam ser respeitadas e compreendidas.

## **2. A posição da União Europeia em relação à imigração e à integração de migrantes**

No contexto de uma Europa secular que toma a diversidade e a tolerância como nobres valores, os governos europeus adotaram políticas favoráveis à migração em massa legitimando esta posição com argumentos económicos, morais e culturais. Ou seja, defende-se que a imigração permite preencher a falta de mão-de-obra no mercado de trabalho e que a diversidade cultural, racial e religiosa pode contribuir para o desenvolvimento cultural e para a mistura de pessoas de diferentes nacionalidades (Collier, 2014). A Comissão Europeia, ao lançar o relatório “Agenda Europeia para a Migração, afirma que a imigração especialmente a imigração de imigrantes qualificados, é vista como uma solução para “garantir o crescimento sustentável da economia da EU” e melhorar a sustentabilidade do seu sistema de bem-estar (European Commission, 2015: 14). Esta posição é justificada pelo facto de a Europa enfrentar uma série de desafios económicos e demográficos de longo prazo. A sua população está a envelhecer, enquanto a sua economia depende cada vez mais de empregos altamente qualificados.

Nas últimas duas décadas, a União Europeia tem definido periodicamente prioridades, metas, propostas legislativas e oportunidades de financiamento para guiar e apoiar as políticas europeias de integração de migrantes. Em 2005, a Comissão Europeia lançou a Agenda Comum para a Integração, em vigor até 2010, apresentando o quadro para a implementação das políticas de integração de nacionais de países terceiros (Comissão das Comunidades Europeias, 2005). No campo da integração inicial

destaco a medida “organizar programas e atividades de acolhimento para os nacionais de países terceiros recém-chegados que lhes permitam adquirir conhecimentos básicos sobre a língua, a história, as instituições, as características socioeconómicas, a vida cultural e os valores fundamentais” (p. 8). No campo da educação destaco a medida “atender aos problemas específicos dos imigrantes jovens no quadro das medidas de prevenção do insucesso escolar e do abandono escolar precoce”. No campo da participação destaco a medida: “criar associações de migrantes capazes de aconselhar os recém-chegados e associar os seus representantes aos programas de acolhimento na qualidade de formadores e de modelos” (p. 12). Esta medida é relevante porque pretende aumentar a participação cívica, cultural e política dos nacionais de países terceiros na sociedade de acolhimento.

Em 2011, a Comissão Europeia apresentou a Agenda Europeia para a integração de nacionais de países terceiros em vigor até 2015. A Agenda concentrou-se no aumento da participação económica, social, cultural e política dos migrantes e no combate à discriminação, com ênfase no apelo ao envolvimento das autoridades locais na formulação e implementação das políticas de integração (European Commission, 2011). Simultaneamente propões várias oportunidades de financiamento para promover a integração. Mais tarde, em 2015, a Comissão Europeia lançou uma Agenda Europeia de Migração que definiu quatro pilares para gerir melhor a migração, nomeadamente: 1) reduzir os incentivos e combater a migração irregular, os traficantes de seres humanos e contrabandistas; 2) gerir e proteger as fronteiras externas da Europa; 3) desenvolver uma forte política comum de asilo; e 4) desenvolver uma nova política europeia de migração legal (European Commission, 2015).

Por último, o mais recente documento da Comissão Europeia sobre integração é o Plano de ação para a integração de nacionais de países terceiros, publicado em 2016 (European Commission, 2016). As prioridades políticas definidas para apoiar o desenvolvimento das políticas de integração dos países europeus são: medidas pré-partida e pré-chegada (como programas de integração cívica no idioma do país de acolhimento); a educação; a integração no mercado de trabalho; o acesso a serviços básicos (como habitação); a participação ativa e a inclusão social. No campo da educação, a Comissão Europeia propõe-se “apoiar a comunidade escolar na promoção da educação inclusiva e atender às necessidades específicas dos alunos migrantes”. Já

os Estados Membros são incentivados a: “dotar os professores e funcionários da escola com competências necessárias para gerir a diversidade e promover o recrutamento de professores com origem migrante” (p. 8). No que diz respeito ao emprego, a Comissão propõe-se, entre variadas medidas, a explorar possibilidades para melhorar atividades direcionadas a jovens NEET, a apoiar o empreendedorismo migrante e a desenvolver projetos que promovam a integração de refugiados no mercado de trabalho.

Para a Comissão Europeia, a integração também se desenvolve através de atividades que facilitam a compreensão mútua e o diálogo com a sociedade de acolhimento, tais como, atividades desportivas, culturais, sociais, e atividades de voluntariado, participação política e envolvimento na comunidade local (European Commission, 2016). Neste sentido, a Comissão propõe-se a “lançar projetos para promover o diálogo intercultural, a diversidade cultural e os valores comuns europeus através da cultura, filmes e artes” (p. 13); “lançar projetos para promover a inclusão social através da educação, da formação, do desporto bem como a participação na vida política, social e cultural, que é importante para criar um sentimento de pertença e enraizamento nas sociedades de acolhimento; e lançar projetos de prevenção e combate à discriminação, violência de género, racismo e xenofobia, incluindo crimes de ódio e discursos de ódio” (p. 14). Já os Estados Membros são incentivados, por exemplo, a promover intercâmbios com a sociedade, por meio de atividades de voluntariado, desporto e cultura; a aumentar a participação de migrantes nas estruturas democráticas locais; e a investir em medidas que visem combater preconceitos e estereótipos.

A integração de migrantes tornou-se cada vez mais uma área essencial das políticas, no sentido de ajudarem os imigrantes e seus descendentes a superar várias barreiras de integração e inclusão, para que possam ser participantes de pleno direito na sociedade. As quatro grandes áreas de integração que têm sido identificadas como prioritárias são o emprego, a educação, a inclusão social e a participação dos imigrantes no processo democrático. A União Europeia tem sublinhado que a Educação e a formação, em especial, são as ferramentas mais poderosas para a integração, e “a porta de entrada para o emprego e a inclusão social” (European Commission, 2016: 7). Para além disso, o diálogo intercultural entre pessoas com origem migrante e os nacionais assume uma importância central, podendo ser promovido através da participação cívica, política e da participação em atividades desportivas e culturais. Tal como outros

documentos da União Europeia sublinham, o grande desafio da Europa é a criação de possibilidades de diálogo intercultural significativas ao nível local como meio de sensibilização e compreensão do Outro (Official Journal of the European Union, 2012). De acordo com este documento “o racismo, a xenofobia e outras formas de intolerância continuam a ser uma grande preocupação na UE, incluindo para os jovens com origem migrante” (p. 16).

Andrew Orton (2012), num documento político publicado pelo Conselho Europeu, confirma esta prioridade europeia, afirmando que a chave para a integração e para construir um maior sentido de pertença dos migrantes à sociedade é a promoção de “interações positivas” entre migrantes e residentes nas comunidades locais. Espera-se que estas interações promovam uma maior compreensão mútua e ajudem a dissipar sentimentos xenófobos, preconceitos e estereótipos. De facto, tal como Tomaz Tadeu da Silva (2007: 98) realça, “a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente erróneas”. Deste modo, promover a integração numa sociedade cada vez mais multicultural “requer a construção ativa de novas formas de convivência, novas formas de pertença social” (Sandercock, 2003: 136).

### **3. A integração de imigrantes e descendentes: desafios e obstáculos**

Tendo em consideração que esta investigação se debruça sobre o associativismo imigrante, é importa enquadrar uma das questões centrais da imigração, designadamente a integração de imigrantes e descendentes.

Ora, com o crescente tamanho e diversidade das populações imigrantes na Europa e o atual aumento de refugiados e pedidos de asilo, a integração de pessoas com origem migrante é atualmente um dos principais desafios das sociedades europeias, que assume uma importância central na agenda política e académica (Koopmans et al., 2005; Wright & Bloemraad, 2012; OCDE / União Europeia, 2015; Diehl et al., 2016; Grzymala-Kazłowska & Phillimore, 2017). Na Europa, grande parte da população imigrante e da segunda geração de imigrantes, não estão totalmente integrados no país de acolhimento. Esta falta de integração é bastante evidente na esfera educativa, social, económica e cultural. Segundo dados da Comissão Europeia, os nacionais de países

terceiros continuam a enfrentar barreiras no sistema educativo, no mercado de trabalho e no acesso a habitações decentes (European Commission, 2016). Para além disso, correm mais risco de pobreza ou exclusão social em comparação com os nacionais do país de acolhimento, mesmo quando estão empregados. Segundo dados do Eurostat (2018) em 2016, quase 4 em cada 10 cidadãos estrangeiros na UE corriam o risco de estar na pobreza ou socialmente excluídos.

A exclusão social é, de facto, um dos problemas sociais mais urgentes da Europa. Hoje em dia há um aumento de migrantes irregulares, mulheres exploradas pelo “tráfico” e pessoas em busca de asilo em empregos clandestinos (Fangen et al., 2012). Fangen et al. (2012) definem a exclusão como a negação sistemática de acesso e participação na educação, no mercado de trabalho, no sistema político ou mesmo no espaço público. Há ainda formas simbólicas de exclusão, que podem variar entre "racismo explícito a formas institucionalizadas de tratar alguém como "diferente"" (p. 3). Estas formas mais indiretas de exclusão relacional incluem formas subtis de observar e conversar.

Para os jovens imigrantes, a ênfase na necessidade de uma política restritiva de imigração pode ser percebida como uma mensagem 'tu não pertences a este país'. A aquisição (ou negação) da cidadania também é um fator que pode fomentar sentimentos de inclusão ou exclusão. No entanto, adquirir cidadania nem sempre é equivalente à identificação com o país de residência. Por último, os bairros e subúrbios com elevada concentração de imigrantes podem produzir formas distintas de “exclusão social-espacial” (Fangen, 2010). Por exemplo, a estigmatização desses subúrbios pode contribuir para um sentimento de exclusão coletiva.

Muitos imigrantes e filhos de imigrantes, embora morem em países europeus há vários anos, ainda vivem em comunidades étnicas segregadas e bairros com interações diárias reduzidas com europeus nativos (Glikman & Semyonov, 2012). Ora, as formas de vida mais segregadas ou separatistas das minorias e a constante ênfase pública e política na diferença e na diversidade alienou silenciosamente muitos milhões de cidadãos de diferentes origens e provocou um desejo de reduzir a imigração (Levey, 2019). Por conseguinte, um dos temores referentes à imigração e à integração de imigrantes é que os grupos étnicos minoritários se unam em demasia dentro de suas comunidades em detrimento da integração na sociedade mais ampla (Cheong et al., 2007).



A maioria das nações europeias tem tido grande dificuldade em integrar imigrantes muçulmanos que se agruparam em comunidades segregadas. Segundo Rabkin (2010: 126), “dentro dessas comunidades, os islâmicos desafiam a jurisdição dos estados-nações europeus e insistem que dentro de algumas décadas a Europa será governada pela sharia”. Para além disso, na Holanda e no Reino Unido, a maioria das reivindicações de direitos multiculturais são feitas por minorias ortodoxas do Islã, como por exemplo, cobertura de rosto inteiro, regras da sharia, abstenção de interação com o sexo oposto ou a exigência de proibir e perseguir representações do Profeta Maomé ou do Alcorão (Carol & Koopmans, 2013). Ora, quer a segregação quer a exigência da imposição de leis de blasfêmia islâmica num continente secular levanta vários desafios e possíveis problemas de integração.

O choque de culturas entre o Islã e a civilização ocidental é, de facto, uma preocupação europeia dos dias de hoje. O Islão coloca uma série de desafios às nossas sociedades cada vez mais seculares: a jurisprudência islâmica não faz uma separação entre Igreja e Estado, nem reconhece a legitimidade de textos legais que não nasçam do Corão nem o dever perante o Estado (Scruton, 2006). Para além disso, nos países islâmicos, há intolerância à liberdade de consciência e expressão há intolerância face a minorias religiosas e sexuais, sendo que o antissemitismo é tolerado, incentivado e ensinado em muitas mesquitas e escolas muçulmanas (Murray, 2017). Neste sentido, os islâmicos podem ter dificuldades em integrar-se na cultura e civilização ocidental que tem como grandes ideias e conquistas os direitos humanos, a liberdade de pensamento e de expressão, a democracia liberal, o primado da jurisdição política sobre a jurisdição religiosa na preservação da ordem social, o direito de participação no processo político e o Estado de Direito (Ferguson, 2011).

Ora, se a cultura dos imigrantes choca, muitas vezes, com a população do país de acolhimento, será que o princípio abstrato da tolerância e da empatia não se desmorona? Embora não possamos ter certezas quanto a esta questão, é claro que a definição da cultura de uma comunidade em oposição à cultura do país de residência pode criar conflitos culturais e relacionais. Para além disso, os choques culturais e a falta de identificação cultural acima referidos pode dificultar o desenvolvimento de um diálogo intercultural ou inter-étnico bem como o sentimento de pertença à sociedade. Neste caso, a inclusão social será coxa ou deficitária.

Outros obstáculos à integração da população com origem migrante incluem a condição legal, a competência linguística, o não reconhecimento de qualificações, o acesso restrito ao emprego, habitação e outros serviços sociais; restrições à participação política relacionada com a condição de imigração e discriminação (Heckmann, 2006; Phillips, 2010). Ademais, segundo Alba e Foner (2017), os imigrantes que vivem Europa e na América do Norte e tem uma baixa condição socioeconómica, enfrentam maiores barreiras à integração pois possuem níveis relativamente baixos de educação e, na maioria dos casos, tem uma falta de proficiência na língua do país de acolhimento, sendo que os seus percursos profissionais são marcados por empregos precários e de baixa remuneração. Para além disso, enfrentam frequentemente preconceito racial ou étnico e discriminação por parte de cidadãos nativos. Já os seus filhos – a segunda geração – devido ao tratamento desigual nas escolas e no mercado de trabalho, por vezes abandonam a escola ou ocasionalmente recorrem a atividades ilícitas.

A integração é um processo multidimensional de interação, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes, descendentes e a sociedade de acolhimento, que inclui o governo, as instituições sociais e as comunidades locais (Pereira, 2007; Papademetriou, 2008; Rocha-Trindade, 2013). Embora a retórica muitas vezes se refira à integração como um processo dual, na realidade são os imigrantes que carregam o fardo da integração, tendo que se enquadrar a uma cultura e modo de vida dominantes (Portes, 2010).

Berry (1997), no seu estudo seminal sobre integração de imigrantes, apontou duas dimensões fundamentais desse conceito: a preservação cultural (a importância de reter a própria herança cultural) e a participação na sociedade de acolhimento. O tipo de relação entre estas duas dimensões forma quatro perfis de aculturação: integração, assimilação, separação e marginalização. A integração implica a participação ativo na sociedade de acolhimento como o forte vínculo ao património cultural do imigrante. A assimilação envolve o envolvimento ativo na sociedade de acolhimento, mas um fraco vínculo ao património cultural. A separação ocorre quando os imigrantes têm um forte vínculo à sua herança cultural, mas pouco envolvimento com a sociedade de acolhimento. Por último, a marginalização ocorre quando os imigrantes não participam ativamente da sociedade de acolhimento, nem tem um vínculo forte com a sua herança cultural. Em sintonia com esta teoria, Neto (2009: 141) ao estudar a adaptação socio-

cultural de adolescentes concluiu que “a marginalização é um fator de risco e a integração um fator protetor para a adaptação sociocultural”, sendo que os jovens marginalizados experimentam mais problemas socioculturais.

Durkheim (1984) foi um dos sociólogos que se preocupou com a “integração social”. Segundo ele alguns elementos que fundam este conceito incluem a consciência coletiva, formada por um conjunto de crenças e sentimentos comuns aos membros de uma sociedade; a presença de interações numerosas e intensas através das quais circule o sentido de unidade moral que nasce da aceitação de valores, regras e práticas comuns; o vínculo dos indivíduos a grupos sociais e organizações profissionais que favorecem a construção de laços entre indivíduos. Para Durkheim, a crise da sociedade moderna define-se pela desintegração social e pela fraqueza dos laços que ligam o indivíduo ao grupo (Aron, 2010). Durkheim esforça-se por demonstrar de que forma se poderá restaurar a integração do indivíduo na coletividade e conclui que nem o grupo familiar, nem o grupo religioso nem o grupo político podem proporcionar esta integração. Por um lado, as funções da família declinaram e perderam o seu papel económico na sociedade moderna. Por outro lado, o Estado está demasiado afastado do indivíduo e é demasiado abstrato. Por último, a religião perdeu parcialmente a sua função de coação social. Durkheim propõe então que o único grupo social que pode favorecer a integração dos indivíduos na coletividade são as organizações profissionais, pois estas podem oferecer ao indivíduo autoridade moral e social (Aron, 2010). No entanto, a integração profissional é insuficiente para uma integração plena.

A integração implica que os imigrantes e seus filhos tenham acesso a recursos e oportunidades sociais valiosas como a participação na educação, em instituições sociais, no sistema político e mercado de trabalho e habitação (Alba & Foner, 2017). Vários autores complexificaram os processos de integração que podem ocorrer em várias dimensões: económicas e educacionais (como a participação no mercado de trabalho, educação e formação); social e espacial (interação social e geográfica); cultural (valores, atitudes, comportamento e estilo de vida); participação cívica e política (na vida comunitária e no processo democrático) e a dimensão identitária (isto é, os processos pelos quais os indivíduos desenvolvem um sentimento de pertença com o lugar, a nação, a comunidade e as pessoas com quem vivem) (Ager & Strang, 2008; Spencer & Charsley, 2016). A dificuldade de integração numa dimensão pode ter várias repercussões. Por

exemplo: os imigrantes podem ter um emprego, mas estar socialmente isolados; ou podem participar na sociedade no domínio social, cívico e político, mas não desenvolver nenhum sentimento de pertença comum.

### **3.1 Análise da evolução dos modelos de integração na Europa**

No último século, a crescente diversidade étnica da sociedade provocou dois desenvolvimentos jurídicos: os direitos da cidadania estenderam-se aos não cidadãos e os direitos das minorias foram criados e fortalecidos, nomeadamente o direito à não discriminação e ao reconhecimento dos migrantes e minorias (da sua etnicidade, cultura e religião) (Joppke, 2007). Os Estados, por sua vez, têm desenvolvido estratégias para a integração e incorporação de imigrantes e minorias.

Por volta de 2010, no auge da Grande Recessão Europeia, os principais líderes políticos europeus como Angela Merkel, David Cameron e Nicolas Sarkozy expressaram o seu descontentamento pelo fracasso do modelo de integração denominado multiculturalismo, culpando-o por conceder direitos culturais aos imigrantes e grupos étnicos sem impor deveres quanto à integração dos imigrantes e de promover a segregação que eventualmente leva à fragmentação da sociedade e à formação de micro sociedades paralelas (Boucher & Maclure, 2018). Culparam também as políticas multiculturais pela má integração dos imigrantes e pelas suas patologias sociais associadas, criticando principalmente os imigrantes ilegais pelo parasitismo do Estado de bem-estar social, por imporem encargos sociais a governos fortemente endividados, pela relutância em se integrarem na sociedade e até por ameaçarem a ordem social, por exemplo devido à criminalidade (Lesińska, 2014). Tais críticas foram acompanhadas por discursos que defendiam que a migração em massa é problemática bem como por apelos ao direito e à necessidade de reduzir e controlar de forma mais rigorosa a imigração. Segundo Lesińska (2014), estas críticas geraram na opinião pública um clima de suspeita e, em alguns casos, hostilidade para com os imigrantes. No entanto, enquanto os imigrantes ilegais e os refugiados económicos atraem pouca simpatia, parece haver uma simpatia generalizada pelos 'refugiados genuínos' que fugiram da violência e perseguição.

Uma das reações políticas que surgiram aquando da proclamada queda do multiculturalismo, foi a adoção desde o final dos anos 90, por parte da maioria dos

Estados da Europa Ocidental, de políticas e programas de integração cívica para imigrantes. Estes programas incluíam testes do idioma da sociedade de acolhimento e testes de conhecimento do país como requisito para naturalização, embora este último não seja tão difundido (Goodman, 2010). O conhecimento do país inclui o conhecimento de instituições sociais e políticas nacionais, da sociedade, de fatos sobre história do país, sobre a constituição e valores democráticos. Em alguns casos, estas medidas são voluntárias, mas em outros são um pré-requisito para a aquisição da cidadania e, em alguns casos, para a residência permanente. Por exemplo, em Portugal, não há nenhum requisito de conhecimento do país. Já a Grã-Bretanha criou cerimónias de cidadania pública, nas quais os candidatos à naturalização devem prestar um solene juramento a Sua Majestade, a Rainha. Além disso, o idioma inglês tornou-se pré-requisito para a naturalização (Joppke, 2007).

Ao aprender o idioma e familiarizar-se com as instituições, a história e os valores do país de acolhimento, os imigrantes têm mais oportunidades de se envolverem em contatos interculturais e em fazer contribuições valiosas para a sociedade. Ora, a aquisição da língua do país de acolhimento e os contatos interétnicos são de facto de suma importância para a integração sociocultural. A proficiência linguística é, aliás, um elemento chave para a participação política, bem como para uma integração de sucesso no sistema educativo e no mercado de trabalho (Koopmans, 2013).

Na última década, o interculturalismo assumiu-se como uma nova abordagem das políticas de integração de imigrantes para gerir a diversidade cultural nas sociedades democráticas liberais. Esta abordagem intercultural surgiu como alternativa à proclamada falência do multiculturalismo, acusada de negligenciar a importância do contacto e da interação entre pessoas de diferentes origens culturais e étnicas (Zapata-Barrero, 2017). Por conseguinte, o paradigma político intercultural procura, por um lado, respeitar os direitos das minorias étnicas e reconhecer as práticas culturais, religiões e idiomas distintos. Por outro lado, procura evitar a segregação étnica e a exclusão social através da promoção da comunicação, do contacto interpessoal, e de interações positivas entre pessoas de diferentes origens culturais, inclusive nacionais. O diálogo inter-étnico é visto como uma forma de aumentar os laços sociais e desenvolver aquilo que Putnam (2000) se refere como "capital social bridging",

ajudando a desenvolver valores interculturais, como confiança, solidariedade, compreensão comum e um sentimento de pertença ao local.

No que concerne às práticas educativas da instituição escolar e de outras organizações de educação não formal, o paradigma intercultural parece ser a abordagem mais adequada a adotar para promover o “capital social bridging”, o diálogo intercultural e, conseqüentemente, a inclusão de diferentes grupos socioculturais no processo educativo. Afinal, promover a integração e a inclusão não se reduz a adotar práticas de “multiculturalismo benigno” (Stoer & Cortesão, 1999), isto é, práticas que valorizam sobretudo manifestações exteriores da diferença.

### **3.2 Análise das principais políticas de integração em Portugal**

Tendo em consideração que se pretende estudar o associativismo imigrante no contexto português, é inevitável analisar as políticas de integração de imigrantes e descendentes em Portugal. Vários estudos realçam que as oportunidades institucionais e políticas dos países de acolhimento influenciam significativamente a integração e participação cívica e política da população imigrante (Koopmans, 2004; Teixeira & Albuquerque, 2005; Sardinha, 2007). Ora as políticas de integração dos imigrantes começaram a ser implementadas em Portugal a partir de 2000. Segundo Sardinha (2007), estas políticas surgiram sobretudo devido à influência de dois fatores. Por um lado, a União Europeia (EU) e o Acordo Schengen pretendiam controlar a saída e a entrada de imigrantes provenientes de países terceiros, justificando esta medida com a possibilidade de oferecer melhores condições aos imigrantes. Por outro lado, o aumento significativo da população imigrante, o aumento dos imigrantes ilegais, a instabilidade provocada pela marginalização social, o aumento das manifestações racistas e xenófobas, e a emergência de associações em representação dos imigrantes exerceram pressão sobre o governo e a sociedade civil para uma atitude mais proactiva sobre a população imigrante.

Uma das medidas políticas de realce em matéria de integração dos imigrantes foi a criação, pelo Decreto-Lei n.º 251/2002 de 22 novembro de 2002, do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), que tinha como missão “promover a integração dos imigrantes e minorias étnicas na sociedade portuguesa, assegurar a participação e a colaboração das associações representativas dos

imigrantes, parceiros sociais e instituições de solidariedade social e de combate à exclusão, assim com acompanhar a aplicação dos instrumentos legais de prevenção e proibição das discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica” (p. 7328).

Em 2007, com o Decreto-Lei n.º 167/2007 de 3 de maio de 2007 o ACIME muda a sua designação para Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI) que, segundo o mesmo Decreto-Lei, tinha como missão “colaborar na conceção, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e sectoriais, relevantes para a integração dos imigrantes e das minorias étnicas, bem como promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões” (p. 2951). O ACIDI nasceu da fusão do ACIME, com a estrutura de Apoio técnico à Coordenação do Programa Escolhas, a Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e o Secretariado Entreculturas, tendo como propósito oferecer respostas articuladas no reforço dos serviços de apoio à integração dos imigrantes (Casas, 2016).

Mais tarde, em 2014, o Decreto-Lei n.º 31/2014, estabelece a criação do Alto Comissariado para as Migrações (ACM) para suceder ao ACIDI. Esta alteração justificou-se pelas transformações do perfil migratório de Portugal. O diploma legal refere que a existência de “novos fenómenos migratórios, mais complexos e com maior diversidade de fluxos” (p. 1656). Reconhece ainda que existem “novos problemas, decorrentes do envelhecimento ou exclusão social das anteriores vagas”, bem como “um contexto crescente de mobilidade de pessoas, em migrações circulares, económicas e de consumo que exigem estratégias articuladas” (p. 1656).

O Alto Comissariado para as Migrações (ACM) assume-se assim como a instituição portuguesa que intervém na execução das políticas públicas na área das migrações, designadamente na promoção da integração de imigrantes, pessoas refugiadas e grupos étnicos, no desenvolvimento de programas de inclusão social dos/das descendentes de imigrantes, bem como na promoção da diversidade e combate à discriminação (ACM, 2016). Para além disso, procura promover Portugal enquanto destino de migrações, acompanhar e apoiar o regresso de emigrantes portugueses e o reforço dos seus laços a Portugal.

Recentemente, o estudo internacional MIPEX de 2015 (Huddleston *et al.*, 2015) reconheceu que, entre 38 países, Portugal é o segundo melhor país do mundo a receber

e integrar imigrantes, ficando apenas atrás da Suécia. Nas várias dimensões da integração, Portugal apresenta resultados positivos em termos de baixos níveis de discriminação, políticas de reagrupamento familiar, acesso à educação, mobilidade no mercado de trabalho e autorizações de residência temporárias e permanentes. No que diz respeito à educação, Portugal é um dos poucos países a desenvolver apoio básico para ajudar os alunos imigrantes a aceder ao ensino pré-primário, profissional e superior ou para impedir que abandonem a escola precocemente. As escolas portuguesas recebem um apoio favorável para responder às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos imigrantes. Por exemplo, estão disponíveis mediadores interculturais para orientar os pais dos estudantes imigrantes sobre a escola e os filhos de imigrantes têm o direito de aprender português como segunda língua. Por último, este estudo revela ainda que muitos dos programas do ACM - como o CNAI, o CLAI e o Programa Escolhas - estão a atingir um grande número de imigrantes necessitados, sendo apreciados pelos beneficiários (Huddleston *et al.*, 2015).

Entre as mais reconhecidas políticas de integração desenvolvidas pelo ACM estão: o Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI); os centros Locais de Apoio à Integração de Imigrantes (CLAIS), o Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (COCAI); o Gabinete de Apoio Técnico às Associações de Imigrantes (GATAI); o Observatório da Imigração, o Plano para a Integração dos Imigrantes (PII); O Plano Estratégico para as Migrações; o Apoio ao Empreendedorismo Migrante, o Programa Mentores para Migrante (Padilla & França, 2016). Para além disso, o ACM tem gabinetes de inserção profissional (GIP) e tem também vindo a desafiar os Municípios, desde 2014, à construção de Planos Municipais para a Integração de Imigrantes. Esta estratégia é aliás fundamental para uma gestão dos fluxos migratórios mais adequada e para o desenvolvimento local (ACM, 2016).

O Estado português apoia os imigrantes a participarem principalmente através de associações de imigrantes. O GATAI trabalha com o Conselho Consultivo para Assuntos de Imigração para reconhecer as associações de imigrantes, aumentar a capacidade, expandir suas redes e fornecer financiamentos em pequena escala (Huddleston *et al.*, 2015).

O governo português criou algumas medidas de integração de foro educativo como o Programa Escolhas, a aprendizagem do português como segunda língua, e o



programa Português para Todos (que disponibiliza cursos de língua portuguesa para estrangeiros). Estas medidas de equidade pretendem prevenir várias as formas de exclusão, marginalização e desigualdade no acesso à educação, e nos processos e resultados de participação e aprendizagem (CNE, 2018). A equidade é considerada um ideal para promover a integração plena de todos os estudantes, assegurando oportunidades iguais e simultaneamente personalizadas, no que diz respeito ao acesso e à possibilidade de aprender e de atingir bons resultados.

No ensino básico e secundário, a aprendizagem do português como segunda língua através da disciplina de Português Língua não Materna, é oferecida aos alunos estrangeiros que integram o sistema educativo, com o objetivo de “garantir condições equitativas, nomeadamente no que diz respeito ao acesso ao currículo e ao sucesso educativo, promovendo a integração destes alunos na escola, independentemente da sua língua, cultura e origem” (CNE, 2018: 308). A aprendizagem da língua do país de acolhimento é considerada indispensável para a plena integração dos imigrantes, designadamente no exercício da cidadania, na inserção no mercado de trabalho e no acesso à aprendizagem ao longo da vida. Em 2008, no âmbito das políticas de integração de imigrantes, foi criado o programa Português para Todos (PPT), da responsabilidade do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), que disponibiliza, gratuitamente, aos cidadãos estrangeiros residentes em Portugal, cursos de português para falantes de outras línguas e cursos de português técnico, cofinanciados pelo Fundo Social Europeu. Recentemente, em 2016, o ACM lançou a Plataforma de Português Online, que se destina à aprendizagem e ao enriquecimento do vocabulário, bem como à aquisição de conhecimentos gramaticais nos contextos do uso da língua. No final do ano de 2016, a plataforma registava 1500 utilizadores, de 104 nacionalidades diferentes (CNE, 2018).

De seguida destaco três instrumentos de integração que merecem destaque devido ao seu impacto educativo e social.

### **O Programa Escolhas**

O Programa Escolhas é uma estratégia de inclusão social de crianças e jovens com idade compreendida entre os 6 e os 30 anos, de contextos socioeconómicos vulneráveis, principalmente jovens imigrantes, descendentes de imigrantes e minorias étnicas (ACM, 2015). Pretende-se responder em particular a crianças e jovens que se encontram em

situações de “absentismo, insucesso e abandono escolar precoce, desocupação, desemprego, que revelam comportamentos desviantes, sujeitos a medidas tutelares educativas ou a medidas de promoção e proteção” (CNE, 2018: 312).

Este programa governamental, criado em 2001 pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001 de 9 de janeiro de 2001, e implementado em todo o território nacional, tem sido sucessivamente renovado, encontrando-se atualmente na 7ª edição (2019-2020). O programa Escolhas é financiado pelos Ministérios do Trabalho, da Solidariedade e Segurança Social e da Educação, bem como pelos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento. A totalidade dos projetos do Escolhas envolve cerca de 75 000 participantes, mobilizando mais de 840 entidades parceiras, entre municípios, juntas de freguesia, comissões de proteção de crianças e jovens, IPSS, associações juvenis e associações de imigrantes, desportivas e outras, das quais 161 são agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (CNE, 2018).

Segundo a Resolução de Conselho de Ministros nº 101/2015 de 23 de Dezembro de 2015 que assinala a renovação do Programa Escolhas para o período de 2016 a 2018, este programa estrutura-se em cinco áreas estratégicas. A medida 1 “Educação e Formação” “visa contribuir para a inclusão escolar e para a educação não formal, bem como para a formação e qualificação profissional”; a medida 2 “Empregabilidade e Emprego” “visa contribuir para a promoção do emprego e empregabilidade”; a medida 3 “Participação, direitos e deveres cívicos e comunitários” “visa contribuir para a participação e cidadania”; a medida 4 “Inclusão Digital” visa apoiar a inclusão digital; e, por último, a medida 5 “Capacitação e Empreendedorismo” “visa apoiar o empreendedorismo e a capacitação dos jovens” (pp. 9825). Segundo esta Resolução, os projetos do programa Escolhas deverão também promover o diálogo intercultural. Cada projeto deve identificar as medidas a que se candidata, identificando as atividades propostas no âmbito da sua proposta de intervenção para cada uma das medidas, bem como os meios afetos e os resultados a atingir.

Em 2015, o Plano Estratégico para as Migrações, definiu que a intervenção do Programa Escolhas seria alargada até aos jovens de 30 anos, de maneira a aumentar as respostas para os jovens sem emprego ou formação, designados NEET, de forma a combater o desemprego juvenil (ACM, 2015).

### **O Plano para a Integração dos Imigrantes (PII)**

O Plano para a Integração dos Imigrantes (PII) é um marco estruturante nas políticas de integração dos imigrantes em Portugal, propondo um conjunto de medidas para promover a integração de imigrantes e descendentes de imigrantes. O primeiro plano foi lançado em 2007 e o segundo em 2010. Ambos os Planos tem 4 propósitos centrais: 1) O reforço da rede de serviços de apoio à integração; 2) Uma maior acessibilidade à informação, através de campanhas, ações de formação, educação e comunicação relativamente a áreas como a saúde, educação e emprego; 3) A participação e corresponsabilidade dos imigrantes nas políticas de imigração, através da participação das associações de imigrantes na política de acolhimento e integração; 4) A valorização da interculturalidade, com a previsão de um plano de formação para a interculturalidade junto de profissionais nas áreas da saúde e educação, mediação intercultural junto das escolas e da diversidade cultural nos media (Casas, 2016). As medidas dirigidas aos descendentes de imigrantes incluem, entre outras, a adequação das estratégias de acolhimento na Escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes e a promoção de uma articulação mais efetiva entre os estabelecimentos de ensino e as comunidades onde se verifica a presença de imigrantes e seus descendentes.

### **O Plano Estratégico para as Migrações (PEM)**

A partir de 2010 o saldo migratório passou a assumir valores negativos, verificando-se um aumento no número de cidadãos Portugueses que emigraram. Simultaneamente deu-se uma forte diminuição das taxas de natalidade, provocando uma diminuição efetivada de população em Portugal (Casas, 2016). Por conseguinte, o combate ao défice demográfico passa a ser determinante, bem como a capacitação de imigrantes e de novos nacionais. Ademais, a gestão do talento e valorização da atratividade do país, e o apoio ao regresso e à reintegração dos emigrantes portugueses que tencionem regressar a Portugal passam a ser objetivos a concretizar tendo em conta o elevado número de saídas do país. Neste sentido, o Alto Comissariado para as Migrações foi dotado de uma nova Lei Orgânica, aprovada pelo Decreto-Lei nº 31/2014, de 27 de fevereiro, onde se definiram áreas prioritárias a serem trabalhadas, tais como a melhoria da qualidade dos serviços migratórios e das políticas de gestão adequada e coordenada dos fluxos migratórios, a consolidação das políticas de integração, bem

como uma nova definição de medidas para o apoio ao regresso e à reintegração de cidadãos nacionais emigrados. Para além disso, dado o aumento do número de descendentes de imigrantes nascidos em Portugal, muitos dos quais com nacionalidade portuguesa, considerou-se relevante apostar nas políticas de integração dos “novos nacionais”.

Dada a amplitude dos objetivos em causa, impôs-se o desenvolvimento de uma nova estratégia nacional para as migrações - o Plano Estratégico para as Migrações (PEM). Este Plano Estratégico tem como eixos prioritários as políticas de integração de imigrantes; políticas de promoção da inclusão dos novos nacionais; políticas de coordenação dos fluxos migratórios; políticas de reforço da legalidade migratória e da qualidade dos serviços migratórios e políticas de incentivo, acompanhamento e apoio ao regresso dos cidadãos nacionais (ACM, 2015).

No que se refere às políticas de integração de imigrantes, destaco algumas medidas nomeadamente: a promoção do associativismo junto das comunidades imigrantes; a promoção de iniciativas com vista à sensibilização da opinião pública para a importância da diversidade cultural e das migrações; a capacitação dos imigrantes empreendedores; reforço do ensino da língua portuguesa; a consolidação dos programas de aprendizagem do português como língua não materna; e a promoção da área da Educação Intercultural nas escolas (ACM, 2015). No que se refere às políticas de promoção da inclusão dos novos nacionais, algumas medidas devem ser realçadas, tais como, o combate à exclusão social, escolar e profissional dos descendentes de imigrantes, através da consolidação do Programa Escolhas; a promoção de inclusão digital; o apoio à criação de soluções de empreendedorismo pelos descendentes de imigrantes; a capacitação dos descendentes de imigrantes para a participação cívica e política; e a consolidação do Programa SEF em Movimento. Para além destas medidas, destaco medidas educativas e promotoras do sucesso e da redução do abandono escolar como os TEIP e os PIEF, e um programa de bolsas de estudo para jovens universitários financiado pelo Programa Escolhas do ACM e que se circunscreve a 50 bolsas anuais.

Podemos concluir que as políticas e estratégias de integração do governo português, em sintonia com a princípios políticos da União Europeia, adotam uma abordagem política de integração intercultural, investindo especialmente na educação, na inclusão social e na participação cívica e política de imigrantes e descendentes.

#### **4. Jovens com origem migrante: um grupo atravessado por várias vulnerabilidades**

Tendo em consideração que se pretende compreender melhor a participação de jovens com origem migrante, parece-nos fundamental tecer algumas reflexões sobre este grupo, que atravessado por várias vulnerabilidades.

A juventude tem sido definida como um tempo de preparação e transição para um lugar na sociedade e no mercado de trabalho. Esta preparação é alcançada através do desenvolvimento pessoal, físico e psicológico, da socialização, da educação e de qualificações profissionais e da aquisição de experiências de vida (Blasco, 2012). Nos dias de hoje, os jovens são os mais afetados pelas mudanças na educação e no mercado de trabalho, nomeadamente o desemprego juvenil e as más condições de emprego (Woodman & Wyn, 2015). O desemprego juvenil na Europa e em Portugal, bem como a precaridade laboral constituem um problema persistente e um dos fatores mais preocupantes da vulnerabilidade juvenil. Os números atuais indicam que os jovens "migrantes" estão em desvantagem, em comparação com seus colegas nativos, em termos de educação, proficiência linguística, e participação no mercado de trabalho (Gerritsen & Maier, 2012; Eurostat, 2018). Ora, a atual crise económica parece acentuar essa desvantagem. Nas últimas duas décadas, a recessão económica global levou a um aumento dos níveis de desemprego na União Europeia (UE) e as elevadas taxas de desemprego em vários países europeus, afetam principalmente os jovens migrantes. Em 2015, na União Europeia, a taxa de desemprego juvenil entre filhos descendentes de pais imigrantes era quase 50% maior do que entre os jovens com pais nativos (OECD/European Union, 2015).

Já em 2017, os dados do Eurostat (2018) revelam que a taxa de desemprego dos migrantes nascidos fora da UE foi 6,4 pontos percentuais mais alta que a taxa da população nativa. Simultaneamente, a percentagem de jovens nascidos no estrangeiro NEETs em 26 Estados-Membros da UE foi superior à dos seus pares nativos. Para além disso, em comparação com os nativos, os jovens que não nasceram na União Europeia corriam duas vezes um maior risco de abandonar a educação e a formação mais cedo. Segundo Mesquita & Hardalova (2019: 337), "a taxa de jovens NEET, que não estudam nem trabalham, é em Portugal de 14,1%, percentagem superior à média europeia".

Aliás, a proliferação de jovens NEETS (que não estão no emprego, educação ou formação) demonstra que os jovens estão a tornar-se cada vez mais marginalizados na sociedade (Tilleczek, 2011). Por conseguinte, estas vulnerabilidades transformam os jovens com origem 'migrantes' num grupo duplamente vulnerável.

Segundo Fangen et al. (2012: 208), “em todos os países, jovens migrantes e descendentes experimentam várias formas de exclusão social na forma de bullying, gracejos ou, geralmente, num sentimento de ser marcado como diferente por outros alunos na escola”. Simultaneamente, em alguns setores do mercado de trabalho, os jovens imigrantes enfrentam maiores barreiras do que os jovens sem origem imigrante, devido a preconceitos dos empregadores ou às suas próprias incapacidades, como por exemplo, falta de fluência na língua (Fangen, 2010). A discriminação é, por isso, uma grande barreira contra a participação ativa dos jovens imigrantes no mercado de trabalho. Para além disso, a distância cultural entre os jovens com origem migrante e a sociedade de acolhimento, nomeadamente as diferenças entre normas e valores, podem ser consideradas fatores de risco (Gerritsen & Maier, 2012).

No campo da educação, a literatura demonstra que nos países europeus, os jovens com origem migrante entre 15 a 34 anos de idade têm frequentemente um desempenho académico inferior ao da maioria dos jovens sem origem imigrante (Brinbaum & Cebolla-Boado, 2007; Heath, Rotheron & Kilpi, 2008; Nicolas, DeSilva & Rabenstein, 2009; Støren, 2011; Jonsson & Rudolphi, 2011; OCDE/União Europeia, 2015). De um modo geral, estes estudos revelam que as desigualdades da condição social das famílias, medida pela educação dos pais, é considerado o principal fator para explicar os resultados escolares mais baixos e a maior taxa de abandono de imigrantes em comparação com os não-imigrantes.

Segundo dados da Eurostat (2018) em 2015, o baixo desempenho educativo foi duas vezes maior entre os migrantes da primeira geração (42%) em comparação aos estudantes com pais nativos (20%), e ainda é alto para a segunda geração (34%). Ora, os resultados académicos/escolares dos estudantes imigrantes são influenciados não só pelos recursos e circunstâncias das famílias e comunidades de imigrantes de onde provêm, mas também pelas políticas sociais e educacionais, pelas atitudes em relação aos imigrantes nos países de acolhimento, pelas características institucionais dos

sistemas educacionais do país de acolhimento e pela semelhança cultural e linguística entre países de origem e destino (OCDE, 2016).

Hammarén (2014) refere ainda que a maior probabilidade de os jovens migrantes crescerem em famílias com baixos rendimentos, com mães solteiras, pais desempregados e pais com baixa escolaridade cria maiores barreiras aos jovens no sistema educativo. Para além disso, segundo Fangen (2010) os jovens imigrantes sem qualificações para além do ensino secundário são conduzidos a empregos temporários e mal remunerados. Neste sentido, a educação assume uma importância central porque diminui a exclusão no mercado de trabalho de jovens de origem imigrante.

### **5. O sentimento de pertença: um conceito analítico central**

De forma a compreender melhor o tipo de pertença que os jovens com origem migrante têm em relação a Portugal, à sua herança cultural e à localidade em que residem, parece-nos importante discutir o conceito de sentimento de pertença. O sentimento de pertença tem sido considerado um indicador de uma integração bem-sucedida (Agyekum & Newbold, 2016), de coesão social e capital social (Painter, 2013). Não é por acaso que a cidadania tem como principais dimensões o estatuto legal, os direitos, a participação cívica e política na sociedade e o sentimento de pertença (Bloemraad et al. 2008; Faist 2000). Aliás, a falta de integração de imigrantes e minorias étnicas levanta a dúvida sobre se os imigrantes desenvolvem um sentimento de pertença comum à sociedade em que residem, porque na ausência deste sentimento de pertença teme-se que a coesão social seja melindrada (Vasta, 2013). Por conseguinte, os discursos sobre imigração e coesão social, manifestam uma expectativa de que as pessoas devem sentir um sentimento de pertença a uma comunidade nacional.

No debate público, há uma crescente preocupação sobre até que ponto os jovens imigrantes sentem que pertencem à sociedade em geral e, em consequência, até que ponto irão contribuir para uma sociedade coesa social no futuro (Crul et al., 2013). Segundo Cantle (2016), uma comunidade coesa é aquela em que (1) existe uma visão comum e um sentimento de pertença em todas as comunidades; (2) a diversidade de pessoas com diferentes origens e circunstâncias é apreciada e positivamente valorizada; (3) aqueles de diferentes origens têm oportunidades de vida semelhantes; e (4)

relacionamentos fortes e positivos desenvolvem-se entre pessoas de diferentes origens no local de trabalho, nas escolas e nos bairros.

Na verdade, a "pertença" e o "sentir-se em casa" tornou-se uma questão relevante no debate público e político na Europa Ocidental. Segundo Duyvendak (2011) há uma "falta de "sentimentos de lar" (*home feelings*) entre a maioria da população nativa da Europa Ocidental, sendo que o discurso público é dominado por sentimentos nostálgicos, discursivamente ligados à globalização e à imigração. Duyvendak define esta nostalgia como sentir-se "deslocado", lamentar as mudanças que ocorreram in situ, por exemplo devido à imigração, e sentir-se nostálgico pelos bons velhos tempos, pela homogeneidade cultural e nacional. Segundo este autor os políticos da Europa Ocidental defendem o ideal de nação-come-lar para "apoiar" a população sem origem migrante que se sente "sobrecarregada" com a chegada de novos e "estranhos" vizinhos que tem hábitos desconhecidos e falam línguas estrangeiras. Por exemplo, na Holanda o governo tornou o sentimento de pertença uma meta política oficial, alegando que existe uma crise dos cidadãos em se "sentirem em casa". Espera-se que os imigrantes demonstrem sentimentos de afeto e lealdade ao novo país, e às suas normas e valores. Já os holandeses nativos são convidados pelo poder político a sentirem-se orgulhosos do seu "lar nacional" e a sentirem-se em casa no seu contexto local multicultural.

Nas últimas décadas, vários académicos do campo das Ciências Sociais têm debruçado o seu interesse sobre o sentimento de pertença (Yuval-Davis 2006; Antonsich 2010; May, 2011, 2013; Vasta, 2013; Moskal, 2015; Nunn, 2017; Wessendorf, 2017). No entanto, este conceito é ainda pouco teorizado, sendo necessário compreender melhor as suas diferentes dimensões (Peperkamp, 2017). O sentimento de pertença tem sido definido como um sentimento de estar ou sentir-se "em casa" num lugar ou em grupos específicos (Ignatieff 1994; Blunt, 2005; Yuval-Davis, 2006; Hooks, 2009; Antonsich, 2010; May, 2011; Duyvendak, 2011; Guibernau, 2013). Blunt (2005: 506) define ""casa" como um lugar material e afetivo, moldado por práticas quotidianas, experiências, relações sociais, memórias e emoções".

Por sua vez, Duyvendak (2011) define 3 elementos do conceito "casa": um lugar de familiaridade, um refúgio (seguro) e um lugar de autoexpressão. Podemos sentir em casa na esfera privada (casa), na esfera económica (local de trabalho), na esfera associativa (como comunidade ou localidade) e nas esferas político-culturais (Estado-



nação). Homero e Mark Twain ilustram de forma poética o sentimento de pertença à nação e ao contexto local. Ulisses, que vagueou durante 10 anos por terras inimigas e mares hostis nunca vindimados até chegar à sua casa, afirmou “nada é mais doce que a pátria ou os progenitores” (Homero, 2014: 146). O seu lar nunca foi o navio ou o mar, mas Ítaca, a sua terra natal. Homero (2014) descreve Ulisses sentado na praia com “olhos nunca enxutos de lágrimas”, “gastava-se-lhe a doçura de estar vivo, chorando pelo retorno” (95). Mark Twain (2010: 111), no livro “A viagem dos inocentes”, conta a história de um recluso prisioneiro à quinze anos, que garatuja nas paredes lúgubres da sua cela frases em prosa, que “não falavam de si e da sua árdua existência, mas apenas do santuário que o seu espírito, evadindo-se da prisão, adorava: da terra natal e dos ídolos que havia nos seus templos”. Para além desta componente emocional (de sentir-se em casa e “à vontade”), o sentimento de pertença tem um elemento político, podendo ser “um recurso discursivo que constrói, reivindica, justifica ou resiste a formas de inclusão socioespacial/ exclusão” (Antonsich, 2010: 643). Ora, estas componentes emocionais e políticas do sentimento de pertença podem ser relevantes para compreender as relações de pertença que os jovens tecem em relação ao país e à localidade em que residem.

Segundo Alba e Foner (2017) sentir-se como um “insider” na sociedade de acolhimento é considerado um elemento central no processo de integração. Mas como podemos permanecer “em casa” nas crescentes cidades multiculturais do século XXI? Scruton (2019) argumenta que os imigrantes que chegam à Grã-Bretanha (ou a outro país) devem adquirir um vínculo ao país, como se fosse a sua casa. Como a estabilidade de um país depende de um legado de confiança social, “tem que existir uma “primeira pessoa do plural” (“nós”), uma lealdade pré-política, que faz com que vizinhos que votaram de maneiras opostas se tratem como cocidadãos” (ibidem: 51). Ou seja, o país de acolhimento deve ser um local de pertença em que os habitantes podem confiar, sendo que a nacionalidade, definida por fronteiras, terra e soberania, não extingue lealdades locais e não se opõe a laços mais enraizados, à cooperação transnacional ou a sentimentos patrióticos em relação a outros países.

De facto, nas sociedades contemporâneas, como os cidadãos de um mesmo país têm origens culturais e étnicas cada vez mais diversas, os seus sentimentos de pertença são frequentemente múltiplos, “pluri-nacionais”, isto é, não se limitam a apenas uma

nação ou cultura. Como tal, a ideia de uma cidadania nacional e monocultural tem sido questionada nas últimas décadas, surgindo novas questões sobre o sentimento de pertença e inclusão (Walzer, 1983; Romani *et al.*, 2012). Será que os jovens com origem migrante combinam um sentimento de pertença a Portugal, ao contexto local em que residem e à sua herança cultural?

#### **6. A participação cívica juvenil: um contributo para a integração e pertença social**

Uma das formas de fomentar a integração e o sentimento de pertença à sociedade é através da participação política, social e cívica (Orton, 2012; European Commission, 2016; George & Selimos, 2017). Tendo em conta que vários estudos destacam um aparente desinvestimento e desinteresse pela participação política e social (Putnam, 2000; Harris *et al.*, 2010; Lochocki, 2010; Henn, Weinstein, & Wring, 2002), nas últimas duas décadas as crescentes investigações sobre a participação juvenil são motivadas pela preocupação com o futuro da democracia e da cidadania. Como o indivíduo é “um animal feito para a sociedade civil” (Aristóteles, 2000: 41), a perda de interesse em participar nos assuntos públicos é o principal elemento que corrói a sociedade civil (Ferguson, 2010).

Simultaneamente, nos últimos 20 anos, verifica-se a existência de um discurso político que sublinha a necessidade de responder a este declínio da participação dos/as jovens (Hoskins, 2006; Ribeiro, 2014). Os jovens tornaram-se, aliás, o principal alvo de políticas e iniciativas governamentais destinadas a combater o argumento de que os jovens se afastaram do processo político e democrático (Lawy & Biesta, 2006). A educação para a cidadania é a pedra angular dessas iniciativas. Supõe-se que os jovens, como indivíduos, não possuem conhecimentos e competências adequadas bem como os valores para serem “bons” cidadãos ativos e participativos. E a educação para a cidadania pode torná-los cidadãos.

Anna Maria Darmanin, vice-presidente do Comité Económico e Social Europeu (European Economic and Social Committee, 2016: 7) defende que a cidadania ativa “reúne pessoas de gerações e origens diferentes, criando uma solidariedade que - à medida que a expectativa de vida aumenta a cada ano - está a tornar-se cada vez mais importante para o bem-estar da sociedade europeia a longo prazo”. Para além disso, “pode ajudar crianças e jovens a sentirem-se parte de uma comunidade mais ampla” (p.

8), aumentando assim o sentimento de pertença e responsabilidade em relação à mesma. Um dos exemplos da efetiva participação de jovens europeus são o Fórum Europeu da Juventude e os Conselhos nacional da Juventude.

A nível europeu, a cidadania ativa foi definida como 'participação na sociedade civil, na comunidade e/ou na vida política, caracterizada pelo respeito mútuo e não-violência" (Hoskins, 2006: 4). A cidadania ativa abrange atividades culturais e políticas e ambientais, quer a nível local, regional, nacional, europeu ou internacional. Neste contexto, a educação para a cidadania ativa é entendida como "oportunidades de aprendizagem (formal, não formal e informal) que ocorrem em qualquer fase do ciclo de vida que facilitam ou incentivam a cidadania ativa" (p.5). Alguns dos conhecimentos, competências e valores que têm sido descritos para promover a cidadania ativa incluem: conhecimento histórico, conhecimento factual e funcional; competências como leitura e escrita crítica, debate e competências empáticas e sociais; valores como tolerância, não-violência, consideração pelos direitos humanos; e atitudes como confiança e interesse político (Hoskins, 2006).

Em suma, a cidadania pressupõe um significado informal relacionado com a ideia de que os cidadãos devem trabalhar para melhorar a sociedade através da participação cívica como o voluntariado (Lindström, 2010b). Hoskins e Mascherini (2009) distinguiram quatro dimensões da cidadania: 1) valores democráticos (como compreensão intercultural e direitos humanos); 2) democracia representativa (como envolvimento em partidos políticos); 3) vida comunitária (como envolvimento em organizações religiosas, empresariais, culturais, sociais e desportivas) e, 4) mudança social (como protestos e envolvimento em organizações sindicais, organizações ambientais e de direitos humanos). A cidadania democrática, mais do que um resultado de um percurso de aprendizagem formal é uma prática que se constrói e aprende nas experiências e nos contextos informais do quotidiano (Lawy & Biesta, 2006; Biesta, Lawy & Kelly, 2009). A título de exemplo, os jovens podem aprender cidadania ao participar voluntariamente em atividades de lazer ou através da interação com os seus pares. Segundo Biesta (2011) os contextos quotidianos podem ter uma "qualidade democrática", oferecendo oportunidades para agir e para aprender os valores da cidadania. A cidadania é, assim, uma prática de identificação com problemas e questões públicas, com preocupações comuns.

Os estudos sobre a participação têm a tendência para assumir, com um certo fascínio e romantismo, que a participação é naturalmente benéfica, quer para a sociedade quer para o indivíduo. Por exemplo, a participação pode favorecer o desenvolvimento de laços sociais, de um sentimento de pertença à comunidade (Council of Europe, 2010), bem como o desenvolvimento da confiança interpessoal e de competências pessoais, cívicas e sociais (Putnam 2000; Schmidt, Shumow & Kackar 2007). Pateman (1970: 42-43), uma defensora da democracia participativa, argumenta que a participação tem um papel educativo “incluindo um aspeto psicológico e o ganho da prática de competências e procedimentos democráticos”. Segundo Pateman, a participação promove o desenvolvimento humano, aumenta o sentido individual de eficácia política, reduz a sensação de distanciamento dos centros de poder, nutre a preocupação com problemas coletivos e contribui para a formação de uma cidadania ativa capaz de ter um interesse mais aguçado nos assuntos governamentais.

Alguns teóricos, que estudam a participação do ponto de vista da sua qualidade desenvolvimental, argumentam que as experiências de participação podem promover ou não promover o desenvolvimento de competências, atitudes e disposições pessoais e sociais nos indivíduos (Ferreira, 2006; Azevedo, 2009; Ferreira et al., 2012). Coimbra (2012) argumenta que para que as experiências de participação promovam desenvolvimento psicológico é necessário que haja experiências de ação e reflexão sobre as mesmas, equilíbrio entre oportunidades para a ação e reflexão, qualidade relacional e continuidade temporal.

A acrescentar a estes fatores, Ferreira (2006) destaca a importância da ação conjunta e colaborativa que promove a interação interpessoal e a exposição a pontos de vista diferentes e discrepantes. Neste sentido, a participação não é necessariamente boa em si mesma (Azevedo, 2009), podendo ter efeitos indesejáveis ou negativos sobre os indivíduos ou comunidades (Fernandes-Jesus et al., 2012; Ribeiro, 2014). Por exemplo, a participação pode promover ou reforçar estereótipos, preconceitos (Menezes, 2010), bem como conformismo, ceticismo, desconfiança (Theiss-Morse & Hibbing, 2005), ações anti-sociais e discriminatórias bem como modos de socialização intolerantes à diferença (Coimbra, 2012).

## **6.1 A participação cívica de jovens com origem migrante**

Devido ao aumento da imigração nos últimos vinte anos, há um interesse académico crescente na participação cívica de imigrantes e jovens de origem imigrante (Jacobs & Tillie, 2004; Schrover & Vermeulen, 2005; Stepick et al., 2008; Lee & Pritzker, 2013; Wray-Lake et al., 2015; Ishizawa, 2015). A participação cívica de jovens com origem migrante é considerada uma dimensão crucial para a promoção de integração, socialização e para o desenvolvimento de laços comunitários e sentimentos de pertença à sociedade de acolhimento (Albanesi et al., 2007; Eggert & Giugni, 2010; Fernandes-Jesus et al., 2012; Albuquerque, 2013; Guo, 2014; Eurostat, 2018).

De acordo com Kelly (2009), envolver jovens com origem migrante em atividades de participação cívica aumenta os seus níveis de confiança interpessoal e social, tornando-os mais envolvidos na comunidade e na sociedade em geral e, por isso, melhor integrados e incluídos. O estudo de Becerra (2014) evidencia que os migrantes, ao participarem coletivamente com outras pessoas podem encontrar novas formas de se relacionarem, recriando um sentido de comunidade. Além disso, as oportunidades de participação em processos, organizações e decisões que dizem respeito aos jovens migrantes podem proporcionar-lhes competências úteis para o seu desenvolvimento e contribuir para a sua auto-estima, inclusão social, sentido de responsabilidade e compreensão dos processos de tomada de decisão (Global Migration Group, 2014). A participação pode ainda ajudar a superar os sentimentos de alienação dos jovens migrantes, fazendo com que eles se sintam valorizados e aceites pela sociedade.

Em Portugal, autores como Menezes et al (2012), Fernandes-Jesus (2013), Ribeiro (2014), Ribeiro et al. (2012) entre outros, estudaram a participação cívica de jovens com origem migrante. Menezes et al. (2012) através de um estudo internacional desenvolvido em Portugal entre 2009 e 2012 procuraram compreender os processos que influenciavam a agência e a participação cívica e política de jovens de origem migrante e não-migrante. O estudo concluiu que a participação por si mesma não é suficiente na promoção desenvolvimental das atitudes, disposições e comportamentos cívicos e políticos do/a jovem, pois é fundamental que as experiências sejam de qualidade para que se verifiquem efeitos significativos. Em estreita relação com esta pesquisa, Idalina Fernandes-Jesus (2013), num estudo sobre a participação cívica e política de jovens, mulheres e imigrantes brasileiros/as e angolanos/as, concluiu que a

qualidade das experiências de participação inclui uma combinação entre oportunidades para a ação e reflexão num ambiente de apoio onde o pluralismo e a dissidência são valorizados.

Norberto Ribeiro et al. (2012), num estudo sobre as experiências de participação cívica e política de jovens de origem angolana, brasileira e portuguesa, concluiu que os discursos de jovens imigrantes em Portugal parecem internalizar a retórica adulta que os vê como irresponsáveis, individualistas e egocêntricos:

“Apesar de terem uma variedade de experiências de participação a nível local, os jovens vêem-se como não estando realmente interessados em questões cívicas e políticas, pois “têm (muitas) outras coisas a fazer” e não são “realmente” cidadãos - uma visão de si próprios como “cidadãos de segunda classe” que é compartilhada tanto pelos migrantes e não migrantes, e parece ser mais associada com a idade do que com o estatuto de migrante” (Ribeiro et al. 2012: 212-213).

De facto, vários estudos indicam que os imigrantes e minorias étnicas, incluindo jovens de origem imigrante, são menos propensos a participar em relação à maioria nativa, apresentando taxas de participação mais baixas nas associações voluntárias (Levinson, 2010; Lopez & Marcelo, 2008; Gijsberts et al., 2012; DeSipio, 2011). Segundo Carvalhais (2006) as desvantagens dos imigrantes na participação cívica e política deve-se principalmente ao acesso limitado a direitos políticos, como o direito de votar e de se candidatar nas eleições. Em segundo lugar, as precárias condições de vida e, sobretudo, a clandestinidade em que se encontram muitos imigrantes, colocam-nos aquém da possibilidade de mobilização, por isso optam por uma atitude de retraimento público e político (Machado, 1992). Em terceiro lugar, as perceções de tratamento injusto como experiências de discriminação e marginalização têm sido ligadas ao não envolvimento cívico (Jensen, 2008; Stepick et al., 2008).

Por último, as diferenças entre o capital social, cultural e humano das minorias étnicas e da maioria nativa parecem desempenhar um papel chave quer para entrar quer para sair de associações voluntárias. A escassez de recursos financeiros, de competências linguísticas, de apoio social e de informações sobre oportunidades de envolvimento também constituem barreiras para os jovens se envolverem (De Rooij

2012; Gijsberts et al. 2012). Os jovens imigrantes, em particular, enfrentam mudanças substanciais na vida que podem limitar ou dificultar a sua participação em atividades de voluntariado, tais como o processo de adaptação a um novo contexto, valores e cultura, bem como o isolamento resultante da falta de proficiência na língua do país de residência (Lee e Pritzker, 2013). No entanto, segundo Romaní et al (2012), os jovens imigrantes participam em associações e trabalho voluntário com relativa frequência.

No que diz respeito ao contexto português, Horta (2010: 15) refere que o “o tema das práticas associativas dos jovens imigrantes encontra-se ainda pouco explorado e, dada a sua importância, merece, decerto, uma maior visibilidade nas agendas políticas e no debate científico”. Neste sentido, compreender o modo como jovens com origem migrante se envolvem em associações de imigrantes torna-se particularmente relevante na discussão sobre participação juvenil, sobre os sentimentos de pertença a diferentes contextos socioeducativos e sobre as formas de integração de jovens com origem migrante.

## **6.2 A alegada fuga da política formal: os jovens desistiram de participar?**

A investigação sobre a participação nas democracias contemporâneas tem evidenciado a sua preocupação com os níveis decrescentes de filiação partidária e participação cívica e política quer entre os jovens quer entre os cidadãos de meia-idade e idosos. A estes fatores acrescenta-se a baixa participação eleitoral e envolvimento nas instituições políticas tradicionais; e a desconfiança generalizada nos políticos, partidos políticos, e no funcionamento geral do processo democrático (Dalton, 2007; Amnå & Ekman, 2014; Bessant, Farthing & Watts, 2016).

Estas preocupações sobre a participação dos cidadãos na vida cívica e política não são novas. No século XIX, Tocqueville (2000) mostrou a sua preocupação pelo afastamento de cada cidadão da vida pública e da participação social, acusando o individualismo exacerbado de ter causado esta aparente fuga dos cidadãos para o casulo privado dos seus familiares e amigos. Os cidadãos, confiando no Estado, abandonariam as suas preocupações pelo que ocorreria fora da sua esfera íntima, sendo que este distanciamento e indiferença social expressavam a perda de um sentido de responsabilidade e dever para com a comunidade. Em sintonia com esta perspetiva, o sociólogo Robert Nisbet (2010: 37) afirmou que a época contemporânea é marcada por

um “sentimento de alienação do ser humano pelo seu próximo”, em que os indivíduos não se sentem parte da ordem social e das suas instituições, como o Estado, partidos políticos, igrejas, associações e até a família. Esta falta de pertença social seria assim uma das causas da diminuição da participação cívica e social.

Mais tarde, no final da década de 1960, o sociólogo Robert Putnam (2000) apresentou um amplo estudo de várias décadas de declínio do capital social e da participação na vida cívica e associativa nos Estados Unidos. Os resultados indicaram um declínio na confiança nos outros ao longo do tempo, um declínio do capital social em certas atividades e, em menor medida, um declínio do tempo gasto a socializar na comunidade local. Mas, segundo Clark (2015), estes resultados são fruto de um cenário organizacional cada vez mais denso que produz competição entre as várias formas de participação. Por esta razão, a autora conclui que a tão famigerada discussão sobre o grau de erosão do envolvimento cívico tem sido geralmente exagerada.

No que diz respeito às gerações mais jovens, vários estudos enfatizam que os baixos níveis de participação em questões cívicas e políticas são mais acentuados entre os jovens, e que os jovens estão hoje menos envolvidos em formas tradicionais de envolvimento político do que as gerações passadas. Estes estudos afirmam que os jovens não estão interessados em acompanhar as notícias nem em eventos políticos e revelam uma apatia geral em relação ao processo político (Andolina et al., 2002; Perliger, Canetti-Nisim & Pedahzur, 2006). Para além disso, demonstram uma perda de confiança nos líderes e partidos políticos, e apresentam baixos níveis de envolvimento e conhecimento político, nomeadamente baixos níveis de participação em eventos eleitorais, em partidos políticos, juventudes partidárias, e em organizações de carácter mais formal (Bennett, 1998; Galston, 2001; Henn, Weinstein, & Wring, 2002; Norris, 2002; Zukin et al., 2006; Harris et al., 2007; Mycock & Tonge, 2012; Amnå & Ekman, 2014; Sloam, 2014). Estes baixos níveis de participação da população juvenil são interpretados como a expressão do seu ceticismo e desencanto relativamente à política e à democracia convencionais.

Em sintonia com estes dados, em Portugal, a investigação realizada tem evidenciado que as gerações mais jovens apresentam níveis baixos de participação política e um ceticismo generalizado relativamente à eficácia das formas convencionais de participação política (Augusto, 2008; Magalhães & Moral, 2008). No entanto,



apresentam um maior envolvimento e participação em contextos recreativos, desportivos, religiosos e de solidariedade social, por exemplo, em organizações de carácter voluntário, civil e escolar (Menezes, 2003; Azevedo, 2009).

Segundo Cabral & Salgado (2018), a crescente taxa de abstenção em Portugal, tal como em vários outros países, aponta para uma “crise de representação política”. Embora os cidadãos tenham acesso a mais informações e estejam mais bem preparados para entender os processos políticos, também se sentem mais desmotivados e sub-representados do que nunca. Para Amnå e Ekman (2014: 777) “a presença de tal desencanto político pode implicar o crescente predomínio de modos de pensar e agir que não enfatizam os valores humanitários e altruístas, dando-se preferência a comportamentos mais hedonistas, enraizados em valores orientados para o eu”. Será que os jovens deste estudo demonstram um desencanto político, dando preferência a formas de participação orientadas por interesses hedonistas?

Estudos recentes sugerem que os jovens de países democráticos são particularmente propensos a serem inativos (Amnå & Zetterberg, 2010), sendo considerados cétricos e politicamente apáticos (Henn, Weinstein, & Wring, 2002), o que não significa que haja uma total ausência de participação (Bakker & de Vreese, 2011). No entanto, alguns académicos apresentam um retrato mais complexo da passividade política entre os jovens. Para Amnå & Ekman (2014) os jovens europeus de hoje podem ser caracterizados como “cidadãos em “stand by”” que parecem ser passivos, mas na realidade estão interessados na política e preparados para a ação política, mas não participam. Eles “ficam alertas, mantêm-se informados sobre política, levantando questões políticas em contextos de vida quotidiana, e estão dispostos e aptos a participar se necessário” (Amnå & Ekman, 2014: 262). No entanto, “o único gatilho para a ação política é o interesse egoísta na defesa de interesses pessoais quando são ameaçados” (ibidem: 270). Em suma, eles podem ser vistos como potenciais participantes políticos.

A este respeito Henn et al. (2005: 574), num estudo sobre as orientações políticas de jovens britânicos, concluíram que “os jovens britânicos estão suficientemente interessados em assuntos políticos para dissipar o mito de que a sua aparente desconexão da política formal é uma consequência da sua apatia geral”. Estes jovens consideram que o sistema político na Grã-Bretanha tem sido incapaz de oferecer os

estímulos necessários para os incentivar a assumir um papel maior na vida política. Recentemente, Baiocchi et al., (2016: 7), ao estudarem as motivações dos cidadãos americanos para participar, concluírem que estes têm um “envolvimento cético” paradoxal que se refere à sua simultânea desconfiança e frustração com o sistema político e, por outro lado, ao desejo de participar na vida cívica. Os cidadãos americanos revelam uma clara “rejeição da política” pois consideram que ela é ineficiente, servindo interesses egoístas ou limitados. Como tal, os americanos preferem ter um “envolvimento comunitário” trabalhando para tornar as suas comunidades melhores lugares para viver, trabalhar e se divertir. A vida cívica ou “comunitária” significa trabalhar em conjunto e servir interesses amplos, permitindo resgatar um sentido de possibilidade democrática que estimula formas não convencionais de participação.

Em sintonia com a investigação acima mencionada, vários estudos sugerem que os jovens estão mais inclinados a se envolverem em formas de participação focadas na comunidade (Syvertsen, et al., 2011; Villano & Bertocchi, 2014). O mesmo se aplica às pessoas pertencentes a minorias étnicas (Sanchez-Jankowski, 2002). Deste modo, questiona-se se todas as formas de participação política estão em declínio ou se a literatura existente é influenciada por um foco desproporcional em medidas institucionais e limitadas do comportamento participativo formal e tradicional (Bakker & de Vreese, 2011). Segundo Lasch (1991: 15), a alegada “fuga da política” pode significar a “crescente falta de vontade dos cidadãos em participar no sistema político como consumidores” e “o início de uma revolta política geral”. Por outras palavras, ao invés de um recuo da política os jovens podem estar envolvidos em novas e inesperadas formas de participação.

### **6.3 As novas formas de participação juvenil nas sociedades democráticas**

Várias pesquisas têm sugerido que hoje os jovens preferem envolver-se atividades e contextos com lógicas de participação menos hierárquicas e institucionalizadas, mais horizontais e informais (Harris et al., 2007, 2010; Stolle & Hooghe, 2011; Sloam, 2013), como por exemplo, em movimentos sociais (Henn et al., 2005), ações políticas informais, organizações não governamentais, associações e voluntariado (Menezes, 2010; Menezes, et al., 2012; Lochocki, 2010; Cammaerts et al., 2014; Jardim & Silva 2016, 2018; Chou *et al.*, 2017). Resumindo, ao mesmo tempo que há um declínio ou recessão

de formas tradicionais de participação política verifica-se uma contínua emergência, expansão e reconhecimento de novos e diversificados modos de participação alternativos ao sistema democrático formal e respetiva política eleitoral.

Para além de parecer afastarem-se da política eleitoral dominante, os jovens desenvolvem novas formas de envolvimento político (Sloam, 2016). Com base nos resultados de mais de 50 anos de pesquisa sobre participação, Zukin e os seus colegas (2006) afirmam que a atual geração de jovens confia menos nos concidadãos, demonstra uma falta de envolvimento direto na esfera política, tem uma menor propensão em sentir que podem fazer a diferença na política, trocando a participação política pelo voluntariado. Corroborando estes dados, o estudo de Gaby (2017) constatou que, desde 1970 até 2009, a participação eleitoral dos jovens dos EUA diminuiu, mas o voluntariado aumentou e a participação em movimentos sociais permaneceu constante, o que indica uma mudança nas prioridades sociais e estruturas de apoio à participação. Este facto pode dever-se à recente ênfase no voluntariado e no serviço a despeito do envolvimento político, ou pode ser um resultado das mudanças nas oportunidades cívicas acessíveis, como a proliferação de organizações juvenis comunitárias (McAdam & Brandt, 2009).

Vivemos em tempos de expansão do setor voluntário e do encolhimento da participação na política institucional e eleitoral (Morales & Geurts, 2007). Em Portugal, seguindo as tendências internacionais, os jovens têm se desligado progressivamente da política institucional e do voto (Menezes et al., 2012; Ferreira, 2018). Simultaneamente, estão cada vez mais ativos em organizações voluntárias, sendo que os níveis de voluntariado são relativamente altos, especialmente entre os jovens adultos (Magalhães & Moral, 2008). Um relatório que caracteriza o voluntariado em Portugal (Romão et al., 2012: 54) afirma que há um aumento de jovens voluntários em Portugal, sendo que as principais motivações para o voluntariado relatadas são, em linhas gerais, a "defesa do bem comum e dos princípios da solidariedade".

Os jovens têm uma preferência por causas pessoalmente significativas, guiadas por seus próprios estilos de vida e redes sociais, sendo atraídos por formas de envolvimento baseadas em temas e problemas específicos que têm mais significado para suas vidas quotidianas (Van Deth et al., 2007; Bennett 2007; Sloam, 2013; Amnå & Ekman, 2014). Os jovens têm demonstrado um crescente interesse em questões

políticas tais como questões ambientais, questões de igualdade, pobreza global, direitos humanos, globalização e política do consumidor (Zukin et al., 2006; Harris et al., 2007; Dalton, 2008). Segundo Harris et al. (2007), os jovens preferem "envolver-se em atividades informais que não são estruturadas por organizações ou por adultos" (24). Por exemplo, concertos e eventos de dança são frequentemente usados como ferramentas explícitas para a expressão pública das suas preocupações políticas. Neste sentido, novos espaços e atividades quotidianas juvenis como atividades de lazer, ir a bares noturnos ou participar em associações, exigem definições mais amplas de envolvimento cívico.

Os repertórios de participação política juvenis são diversos e não tradicionais e podem incluir a compra de determinados produtos baseados numa posição ética e política; manifestações, campanhas on-line, urnas de votação, petições, doação de dinheiro (Norris, 2002; Ester & Vinken, 2003; Sloam, 2013). Por exemplo, nos últimos anos os jovens têm-se mobilizado politicamente, como demonstram as manifestações em massa dos "Indignados" em Espanha e na Grécia, a "Democracia Real Agora!" em Inglaterra, os movimentos "Occupy" que surgiram em muitas partes do Norte Global, assim como os movimentos revolucionários de 2011 na Tunísia e no Egito. Estes dois últimos movimentos, promovidos por jovens com elevadas qualificações académicas, mas desempregados, foram uma resposta a condições precárias de emprego (Herrera, 2012). Para além disso, estes movimentos foram "experiências de formas participativas e deliberativas de democracia" (Della Porta, 2013: 83), que deixaram claro o descontentamento com a desigualdade económica, e a desconfiança nas instituições e sistema político das democracias mais avançadas (Chou, 2015; Baiocchi et al., 2016).

D'Ambrosi e Massoli (2012) sugerem que estamos perante uma fase da democracia caracterizada por uma esfera pública diferente, sendo que os jovens preferem criar oportunidades de participação que respondam aos seus interesses e necessidades. Por exemplo, as tecnologias de comunicação digital podem oferecer aos jovens oportunidades de aprendizagem e envolvimento cívico significativo (Mirra & Garcia, 2017). Os jovens podem socializar em espaços digitais, ler, postar sobre política ou participar em discussões políticas on-line, e estas ações podem desenvolver capital social, construir e participar em comunidades e contribuir para o bem comum (Metzger et al., 2015).

Podemos concluir que as gerações mais novas estão a redefinir o que entendem por política e participação. Por esta razão, vários académicos têm sublinhado a necessidade de ampliar as definições de “participação” ou “envolvimento” para incluir novas formas de participação cívica e política que vão além das tradicionais (Ester & Vinken, 2003; O’Toole et al., 2003; Russell, 2004). Voight e Torney-Purta (2013) defendem que o comportamento cívico deve ser discutido de uma maneira mais ampla, incluindo diferentes tipos de ação cívica como o voluntariado ou ações comunitárias que pretendem ajudar os outros ou alcançar um bem público. Tal como defendeu John Dewey (2007), a democracia não se limita à esfera da tomada de decisões políticas, mas estende-se à participação na construção e transformação da vida social e política. Portanto, existe a necessidade de uma melhor compreensão do surgimento de novas formas de participação cívica, política e social.

### **7. O associativismo imigrante e a dimensão educativa do associativismo**

O ser humano é um ser social que têm um desejo de pertencer a uma comunidade, isto é, tem um desejo de pertencer e participar num grupo assim como numa causa maior do que os seus propósitos individuais (Nisbet, 2010). Estes anseios podem ser respondidos pelas associações ou organizações da sociedade civil. De um modo geral, estes grupos “desempenham um papel vital na mediação entre o indivíduo e a sociedade, oferecendo às pessoas oportunidades de manifestar preocupações coletivas, ajudar outras pessoas, participar em atividades recreativas e construir o bem-estar individual e de outras pessoas de diversas maneiras” (Laitinen, 2018: 328). No seio das comunidades imigrantes, em particular, o movimento associativo constitui uma forma organizada de ação coletiva e uma das facetas mais salientes da etnicidade nas sociedades contemporâneas (Machado, 1992). Sardinha (2009: 76), define a associação de imigrantes como “uma organização formada por indivíduos que se definem conscientemente como membros de um grupo etno-cultural (baseado, por exemplo, em variáveis como país de origem, herança comum, língua, religião, consciência da espécie, etc.) dentro de um contexto maior”.

Em Portugal, a mobilização política, social e cívica de imigrantes ocorre essencialmente através das associações de imigrantes (AI) (Teixeira & Albuquerque, 2005). Ao longo das últimas duas décadas o crescimento sustentado dos fluxos

imigratórios em Portugal tem vindo a ser acompanhado pelo desenvolvimento do movimento associativo imigrante. Segundo Horta (2010), o ano de 2010 contava com 184 associações das quais 124 encontram-se oficialmente reconhecidas pelo Alto Comissariado para Imigração e Diálogo Intercultural ao abrigo do Decreto-lei n.º 115/99, de 3 de Agosto, e do Decreto-Lei n.º 75/2000, de 9 de Maio.

O trabalho de organizações culturais, como as associações imigrantes, é uma forma de as culturas minoritárias e populações migrantes se tornarem visíveis na sociedade, bem como uma oportunidade de promover interações significativas e participar na sociedade (Boucher & Maclure, 2018). Uma das principais razões que leva os imigrantes a se organizarem formalmente, corresponde à necessidade de minorar os problemas de desenraizamento resultantes da mudança estrutural a que são sujeitos (Albuquerque, 2000). As dificuldades mais imediatas prendem-se com situações que derivam do desenquadramento social e do choque cultural perante uma sociedade que lhes é pouco familiar ou desconhecida. Neste sentido, as associações procuram proporcionar apoio social, material e emocional que ajude a responder às necessidades dos imigrantes, e a atenuar os obstáculos à inserção dos imigrantes na sociedade.

Na última década, têm sido feitos notáveis avanços na compreensão empírica de associações de imigrantes como um fenómeno social, político e organizacional (Boccagni & Pilati, 2015). As associações de imigrantes têm sido estudadas à luz da sua contribuição para a expressão e reprodução de origens étnico-culturais dos imigrantes (Sardinha, 2009); como alavanca para a reciprocidade e solidariedade (Cordero-Guzmán, 2005); como um canal de participação e representação política e como prestadores de serviços aos imigrantes recém-chegados (Fennema & Tillie, 1999); e como fonte de vínculos transnacionais com o país de origem (Portes, Escobar & Arana, 2008).

A investigação sobre as associações de migrantes tem destacado que estes contextos podem ser uma fonte de vínculos transnacionais e com o país de origem (Guarnizo, Portes, & Haller, 2003; Itzigsohn & Villacre, 2008) e podem também mediar a integração política e a representação dos imigrantes nos países de acolhimento (Yurdakul, 2006; Predelli, 2008). Simultaneamente, vários autores argumentam que as associações de imigrantes têm um papel central na integração social, cultural e política dos imigrantes (Albuquerque et al., 2000; Cordero-Guzmán, 2005; Strömblad & Adman,

2009; Pilati & Morales, 2016), assim como nos processos de socialização, nas práticas de entreajuda e solidariedade e no reforço de laços culturais comuns dos imigrantes e seus descendentes (Babis, 2016). As associações de imigrantes podem desenvolver o seu trabalho em terrenos de atuação muito diversificados, tais como: o ensino, a formação, a saúde, a área desportiva, recreativa e cultural. Podem também ter um papel fundamental no apoio jurídico e na defesa dos direitos de cidadania, na luta contra a discriminação e na intervenção política (Cunha, 2010). Por último, estes contextos podem ter um papel educativo, ao oferecerem um acompanhamento escolar personalizado, bem como cursos de alfabetização, cursos de formação profissional e cursos de aprendizagem da língua materna da comunidade imigrante e da língua país de acolhimento (Pereira, 2007).

A literatura revela ainda relações positivas entre a participação associativa de grupos com origem migrante e outros fenómenos, tais como a promoção de participação e integração política (Handy & Greenspan 2009; Myrberg, 2011), de socialização política (Terriquez & Kwon, 2015), de cooperação interpessoal e de formação de competências pessoais democráticas e/ou cívicas (Warren, 2001; Acheson, 2011; Myrberg, 2011). Para além disso, a participação em associações ao possibilitar interações entre os imigrantes, descendentes e a população facilita a confiança mútua e generalizada (Berger, Galonska & Koopmans, 2004; Marschall & Stolle, 2004; Achbari, 2015).

No entanto, o entusiasmo contemporâneo sobre os efeitos benéficos das associações deve evitar ideias excessivamente otimistas. Nina Eliasoph (2001: 39) sugere que as associações voluntárias podem ensinar os seus membros a "preocuparem-se com o mundo e a falar sobre suas preocupações políticas"; mas também podem ensinar os seus membros a não se preocuparem e a silenciar essas preocupações". Neste sentido, é necessário compreender o tipo de liderança das associações bem como as ações e estratégias de intervenção desenvolvidas, para avaliar os benefícios ou vantagens da participação associativa. Para além disso, a mera participação associativa não garante o desenvolvimento da agência, do pensamento crítico ou de outras competências relacionadas (Dodge & Ospina, 2016). Ou seja, é necessário analisar o tipo de envolvimento que os jovens participantes têm na associação para compreender a relevância da mesma nas suas vidas.

### **O potencial educativo das associações**

As associações são contextos que têm sido tradicionalmente admiradas por facilitarem o desenvolvimento da confiança e de vínculos sociais entre os seus membros, e por promoverem a formação de uma mentalidade cívica e de uma maior tolerância a perspectivas diferentes e outras virtudes (Putnam, 2000; Tocqueville, 2000; Warren, 2001). Estes três autores defendem que a sociedade democrática ideal é aquela em que floresce uma multidão de associações. Em vez de uma única tocha governamental a iluminar um país, é preferível ter mil pontos de luz de associações. Tocqueville (2000), defendeu que o associativismo é um importante instrumento de socialização, fundamental para combater o individualismo dos cidadãos e para criar conhecimento e confiança para realizar ações coletivas, permitindo aos indivíduos adquirir ou cultivar autonomia individual. Na mesma linha de pensamento, Robert Putnam (2000: 338) argumenta que estes grupos da sociedade civil são capazes de “incutir nos seus membros hábitos de cooperação e espírito público”, sendo que as relações interpessoais e os laços desenvolvidos nestes contextos, fomentam o capital social, isto é, disposições de reciprocidade e confiança.

Por último, Mark Warren (2001), num livro intitulado “Democracy and Association” argumenta que as associações podem representar cidadãos, cultivar virtudes e oferecer formas alternativas de governo e de organização de ações coletivas. Este autor identificou vários efeitos democráticos da participação em associações, tais como: o desenvolvimento de um senso de autonomia individual, de competências organizacionais, políticas, cognitivas e deliberativas, e de virtudes cívicas.

De um modo geral, os autores acima mencionados sugerem que as associações podem ser contextos de aprendizagem cívica de e educação não formal. A educação não formal designa “o amplíssimo e heterogéneo leque de processos educativos não-escolares ou situados à margem do sistema de ensino oficial” (Palhares, 2009: 59). No entanto, tal como Rosenblum (1998) sugere, dado o pluralismo associativo, pode não ser possível generalizar as virtudes, funções e efeitos das associações.

Em sintonia com a investigação acima mencionada, em Portugal, vários estudos sugerem que o associativismo constitui-se um meio de educação não formal e de



exercício de uma cidadania ativa. Medina et al (2013: 1145), a partir de entrevistas a ativistas de diferentes associações culturais e recreativas de Portugal, concluíram que a participação associativa é considerada uma fonte de “aprendizagens de cunho eminentemente prático”, “aprendizagens de tipo relacional” e “aprendizagens que dão origem a transformações profundas do ponto de vista pessoal (formação cultural, atitudes, valores, ...)”. Por sua vez, Rosana Albuquerque (2013), ao estudar a participação associativa de jovens descendentes de imigrantes em Portugal, concluiu que o associativismo juvenil, ao promover a socialização, o estabelecimento de redes sociais e a aprendizagem de competências sociais e cívicas promove a aquisição de capital social e cultural.

No que diz respeito às associações voltadas para a população imigrante, para a União Europeia, a aprendizagem não formal, que pode ocorrer em associações de jovens, em atividades culturais e desportivas "tem um papel fundamental em complementar a integração por meio da educação formal nas escolas ou em instituições de ensino superior" (European Commission, 2016: 8). Em sintonia com esta perspetiva, a Rede Internacional de Políticas sobre Educação de Migrantes (Rede Sirius), ao lançar uma Agenda para a Educação de Migrantes na Europa afirmou a importância das associações das comunidades locais para promover uma educação holística dos migrantes. Segundo esta rede “a aprendizagem por meio da experiência, especialmente através de organizações voluntárias tal como associações juvenis, oferece às pessoas de origem migrante a oportunidade de desenvolver as suas competências pessoais e sociais através da aprendizagem cooperativa e experimental" (Sirius, 2014: 5). Através da educação não formal, os jovens podem adquirir um conjunto de competências transversais que não são suficientemente desenvolvidas nos currículos do sistema de ensino formal e que aumentam a sua empregabilidade.

De facto, a educação e o educativo podem ter diversas faces, sendo que qualquer experiência comum pode ser uma fonte de aprendizagem, inclusive as experiências de participação. Segundo Boavida & Amado (2008) a educação, para além da sua dimensão factual definida pela atividade de transmissão comunicativa que tem lugar nas instituições educativas, também ocorre através de processos, práticas ou atividades que transformam o indivíduo em pessoa e que se traduz “no saber ser, no saber fazer, no saber estar e conviver, no saber planificar e elaborar projetos” (Boavida & Amado,

2008: 178). Tal como Mialaret (1999) argumenta, a educação é um processo que se pode observar em todas as circunstâncias da vida humana, e que se relaciona com o “conteúdo” dos programas ou do tipo de atividades e conhecimentos que se propõe. Posto isto, de que forma é que a participação em associações de imigrantes pode ser uma experiência educativa? Ou colocando a questão de outra forma, de que forma é que as associações podem ser contextos de educação não formal?

A educação tem sido alvo de reflexão desde a Grécia Antiga. Para Platão, Aristóteles e Montaigne o propósito da educação é desenvolver o caráter humano ou a consciência moral dos indivíduos, isto é, a educação deve formar atitudes, hábitos morais e virtudes (Tate, 2015). Para Platão (2007) a educação deveria desenvolver a capacidade de distinguir o bem do mal, a verdade do erro, a virtude do vício, o belo do feio, a humanidade da barbárie. Nesse sentido, Platão defende que a educação deve oferecer experiências de beleza – beleza natural, artística, intelectual, espiritual, cultural e moral – com o propósito de desenvolver juízos de valor ajustados à condição humana. À luz deste argumento, podemos colocar a hipótese de as associações poderem ser contextos educativos se oferecerem aos jovens “experiências de beleza” artística, moral e cultural.

O filósofo inglês John Locke (2012) partindo da premissa de que o ser humano é um ser racional e um ser de sociabilidade, defende que a educação deverá ter dois propósitos centrais: o desenvolvimento da razão, da individualidade e da autonomia individual assim como a integração social, isto é, a formação de cidadãos voltados para a relação com o *Outro*, responsáveis e comprometidos com o bem comum. Tal como Locke, Hegel (1994) defende a importância de educar o indivíduo civicamente garantindo a sua integração social. Esta educação orientada para o *Outro* e para a sociedade exige que se eduque para o reconhecimento dos laços que unem o indivíduo à comunidade, e para o desenvolvimento de “virtudes ou valores” (hoje poderíamos substituir estas palavras por competências) necessárias para viver em conjunto e contribuir para o bem comum. Neste sentido, podemos afirmar que as associações podem ter um papel educativo se educarem o indivíduo do ponto de vista cívico e moral, promovendo um conjunto de competências, como a autonomia individual e a responsabilidade social, para que os jovens aprendam a relacionar-se e a participar cívica e coletivamente.

Em suma, dada a relevância que a participação associativa pode desempenhar, esta investigação procura compreender o trabalho educativo e as estratégias de integração e participação que as associações desenvolvem para responder às necessidades e interesses da população imigrante e, em particular, da população juvenil. Em segundo lugar, importa saber que motivos atraem os jovens para participar neste tipo de associações e que significados atribuem ao seu envolvimento. Por último, importa compreender a influência das associações de imigrantes na promoção do envolvimento escolar dos jovens e na construção do seu sentimento de pertença à sociedade e à cultura de origem.



## **PARTE 3**

### **CAMINHO METODOLÓGICO**



## 1. Reflexões epistemológicas e metodológicas

A ciência começa com um duelo apaixonado com um problema, um enigma, uma pergunta. Um problema que nos fascina e provoca alguma perplexidade. Um enigma que de uma forma matreira parece esconder algo, mas que se torna mais claro e definido à medida que o desdobramos como se fosse uma *matrioska*. Uma pergunta que provoca um crescimento extravagante de uma “curiosidade vagabunda”, que vasculha na literatura “pistas” para compreender os enigmas do problema de investigação. Esta investigação, em particular, começou com uma pergunta aparentemente vaga e ambiciosa: “quais são as culturas de participação de jovens com origem imigrante em Portugal?”. Visto que esta pergunta carecia de clareza e foco, acabámos por especificar quatro objetivos centrais, nomeadamente, compreender: (i) os propósitos e tipologias de ação das associações de imigrantes; (ii) as perspetivas de jovens com origem imigrante sobre as suas experiências de participação associativa; (iii) o envolvimento escolar de jovens e (iv) os sentimentos de pertença que os jovens forjam em relação à localidade em que vivem, a Portugal, e à sua herança cultural.

Os objetivos da investigação, aqui presente, justificam determinadas escolhas epistemológicas e metodológicas. Cada comunidade científica partilha um “habitus científico” (Bourdieu, 2004), isto é, uma tradição epistemológica e teórica que define e legitima a prática científica, bem como os problemas que são apropriados e dignos de atenção. Segundo Bourdieu (2004: 62) “um cientista é a materialização de um campo científico e as suas estruturas cognitivas são homólogas à estrutura do campo e, por isso, constantemente ajustadas às expectativas inscritas no campo”. A este respeito Michael Polanyi (1969), sociólogo, filósofo e químico que se tornou conhecido pelas suas contribuições para a filosofia da ciência, argumenta que os próprios critérios de mérito científico como a plausibilidade, o rigor e o valor intrínseco de uma investigação tendem a impor conformidade à tradição de uma comunidade científica. Pelo contrário, a originalidade é um critério que encoraja a dissidência e a irreverência criativa. Neste sentido, cada investigador deve oferecer um contributo distintivo e original a um determinado campo científico. Este estudo, em particular, procura não só conformar-se à tradição epistemológica das Ciências Sociais e da Educação, mas também desobedecer ou destoar da ortodoxia teórica e metodológica navegando por mares nunca antes navegados. Rebelia esta que se manifesta na forma como penso e escrevo.

Tendo em consideração que esta investigação se interessa pelos aspetos subjetivos do comportamento humano e pelas perceções dos jovens e dos coordenadores das associações de imigrantes sobre as suas experiências de participação e pertença, assumimos determinados pressupostos ontológicos e epistemológicos. No que diz respeito à ontologia, isto é, à forma ou natureza do mundo social, este estudo enquadra-se num pressuposto ontológico construtivista. Este pressuposto assume que a realidade não é nem objetiva nem singular, pois os indivíduos constroem socialmente múltiplas realidades (King & Horrocks, 2010). Como os indivíduos atribuem significados múltiplos e diferentes ao que o mundo é, o construtivismo procura compreender o significado que cada pessoa atribui a uma dada situação ou ação (Moses & Knutsen, 2012). No que diz respeito à epistemologia, que se preocupa em saber como é que a realidade pode ser conhecida, este estudo enquadra-se nos pressupostos do interpretativismo. Esta abordagem epistemológica defende que “são as perspetivas e observações do mundo que oferecem indicações indiretas do fenómeno, e por isso o conhecimento é desenvolvido através de um processo de interpretação” (King & Horrocks, 2010: 16). Neste sentido, as características individuais de cada investigador assim como a linguagem, a sociedade, a história e a cultura influenciam a forma como se interpreta a realidade.

A este respeito, Polanyi (2004) argumenta que, nas ciências naturais assim como nas ciências sociais o conhecimento é “pessoal” porque os julgamentos tácitos, as apreciações pessoais e a imaginação estão intrinsecamente envolvidos no processo de conhecimento. O próprio ato de conhecer inclui uma apreciação. Nas ciências naturais, em particular, o ato de conhecer inclui avaliações de ordem e avaliações de probabilidades, sendo que “a afirmação de um argumento como provável inclui um julgamento não menos pessoal do que a afirmação da certeza desse argumento” (Polanyi, 2009: 77). Já as ciências sociais são “uma construção social de uma construção social” (Bourdieu, 2004: 122), sendo que “a objetividade é um produto intersubjetivo do campo científico” (ibidem:115) que depende dos pressupostos admitidos nesse campo. Para além disso, o ponto de vista do investigador é “um ponto de vista sobre um ponto de vista” (Bourdieu, 2007: 713).

Por último, a opção pelas metodologias qualitativas deve-se ao facto de estas permitirem não só obter um conhecimento em profundidade sobre um aspeto



específico de um indivíduo ou de um grupo, mas também explorar como é que indivíduos dão significado e expressam a sua perspectiva sobre si próprios, sobre as suas experiências e /ou os seus mundos (Yates, 2004).

### **1.1 Considerações sobre a minha posicionalidade enquanto investigadora**

A investigação tem uma dimensão ética e reflexiva que exige um esforço introspetivo de reflexão sobre a posicionalidade do investigador em relação à investigação, ao contexto e aos sujeitos de investigação (England, 1994). A reflexividade diz respeito à postura crítica de cada investigador, não só em relação aos princípios que conduzem a investigação, mas também ao impacto do investigador na sua análise e ao impacto do contexto em que o estudo ocorre no processo de construção do conhecimento (King & Horrocks, 2010). Assim, espera-se transparência em relação às opções teóricas e epistemológicas que sustentam este estudo.

A investigação é realizada a partir de um ponto de vista específico, refletindo inevitavelmente a individualidade de quem investiga. O conhecimento é “situado” (Harding, 1991), ou seja, é marcado pelas suas origens e pelo contexto em que é produzido. A este respeito, Kuhn (2009) argumenta que cada cientista tem um “enxame de compromissos”: compromissos metafísicos, epistemológicos, conceituais, teóricos e metodológicos, que ditam o que é o mundo, o que é considerado conhecimento e que problemas são suscetíveis de conhecimento. Logo, “o que uma pessoa vê depende não somente daquilo que vê, mas também daquilo que a sua experiência visual e conceptual prévia lhe ensinou a ver” (Kuhn, 2009: 160).

Michael Polanyi & Harry Prosch (1975: 63) ao criticarem a ideia de pura “objetividade” ou “distanciamento” científico no ato de conhecer afirmam que longe de ser neutra “a investigação científica é um exercício dinâmico da imaginação e está enraizada em compromissos e crenças sobre a natureza das coisas”. A propósito, José Machado Pais (2002), no seu livro “Sociologia da vida quotidiana”, afirma que o investigador deve olhar para o quotidiano com um olhar seletivo e sensível do ponto de vista teórico. Simultaneamente, para melhor cartografar e interpretar o social deve ter duas preocupações metodológicas: ver a sociedade a partir de cada indivíduo e ver como é que o social se traduz na vida dos indivíduos. É precisamente este tipo de imaginação sociológica que Mills (1975) sugere, quando defende que é necessário

imaginar como é que o cenário histórico mais amplo e a sociedade cruzam e influenciam os indivíduos. Nas suas palavras, “a imaginação sociológica permite-nos compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade” (Mills, 1975: 12). Assim, é este olhar metodológico e teórico que guia os nossos esforços de interpretação.

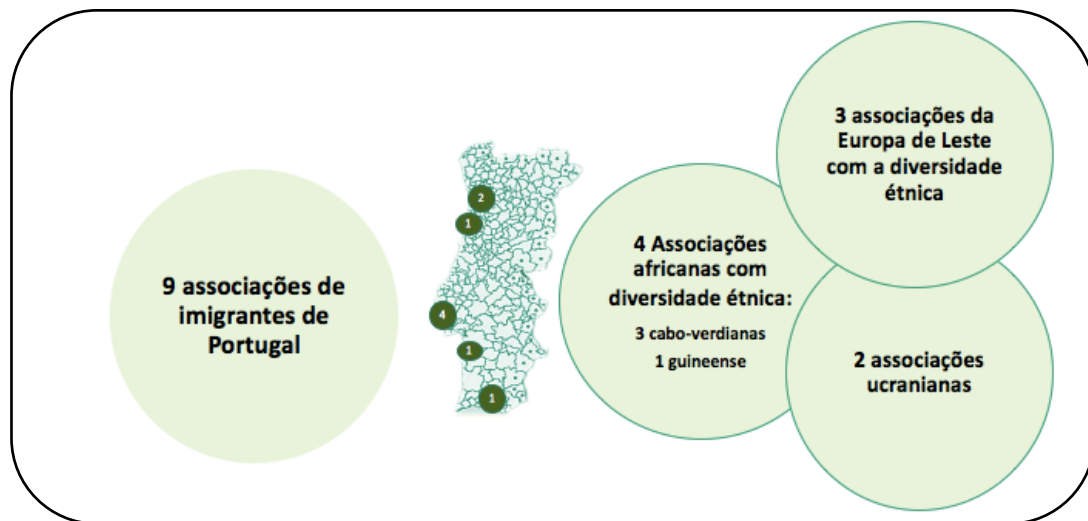
As crenças, as motivações, os valores e as emoções de cada investigador também podem influenciar a investigação. Aliás, tal as emoções são “epistemologicamente indispensáveis” à produção de conhecimento (Jaggar, 1989: 169). Por um lado, a observação e a interpretação, são influenciadas por atitudes emocionais. Por outro lado, as emoções levam-nos a agir e relacionar adequadamente perante as pessoas e situações que encontramos. O próprio género de quem faz investigação pode influenciar o trabalho de campo (Burgess, 1997). O facto de ser uma investigadora mulher, branca, portuguesa, jovem e licenciada também pode influenciar o processo de recolha de dados e a produção de conhecimento. Para além disso, o tipo de relação que o investigador estabelece com os sujeitos, influencia a produção de conhecimento. A este respeito, a geógrafa feminista Kim England (1994: 82) sugere que as relações entre o/a investigador/a e os sujeitos de investigação podem ser “relações recíprocas”, “potencialmente exploradoras” e simultaneamente “assimétricas”. Nesta investigação, optámos por criar relações recíprocas baseadas na empatia e no respeito, e na partilha de conhecimento sobre esta pesquisa com os sujeitos de investigação. Deste modo, conscientes de tudo o que pode influenciar uma investigação, procurámos não cair em viés, assumindo uma postura crítica e reflexiva sobre as nossas próprias crenças, ações, emoções, interpretações teóricas e escolhas metodológicas.

## **2. A opção pelo estudo de caso múltiplo**

Uma das decisões mais importantes de uma investigação é a escolha da abordagem metodológica e dos métodos que melhor se adequam às questões e objetivos de investigação. Aliás, tal como Kuhn (2009) afirma, uma parte importante da devoção e entusiasmo de quem faz investigação reside no desafio de desconhecer a maneira de como se alcançam os resultados. Tendo em conta que pretendíamos estudar o associativismo imigrante em Portugal e a participação de jovens de diferentes nacionalidades ou origens étnico-culturais, concluímos que estes fenómenos só seriam passíveis de serem compreendidos, na sua abrangência, diversidade e especificidade, a

partir de várias associações localizadas em vários lugares geográficos. Deste modo, decidimos que o estudo de caso múltiplo seria a abordagem de investigação ideal. Nos estudos de caso múltiplo, também referidos como estudos de caso coletivo, o investigador centra-se em vários casos situados em contextos distintos, e procura compreender como é que determinado fenómeno ou situação é experienciado por diferentes pessoas em diferentes contextos (Barone, 2000). Tal como demonstra a seguinte ilustração, esta investigação abrange nove associações de imigrantes (AI) localizadas no norte, centro e sul de Portugal: quatro AI de afrodescendentes e cinco AI constituídas maioritariamente por imigrantes e descendentes da Europa de Leste.

**Ilustração 1.** Nome e localização das associações de imigrantes alvo do estudo



O estudo de caso é uma estratégia metodológica de investigação através da qual o investigador procura “descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s)” (Morgado, 2018: 63). Merriam (1998:13), por sua vez, define o estudo de caso como "uma descrição e análise holística intensiva de um fenómeno limitado, como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social". A inclusão de múltiplos casos é considerada uma estratégia que confere uma maior abrangência ao processo de investigação e que permite melhorar a generalização dos resultados (Merriam, 1998; Ashley, 2017). Neste sentido, optámos por estudar nove associações de imigrantes, para conseguir ter uma visão global e diversa do associativismo imigrante e da participação

de jovens com origem imigrante nesses contextos. A opção por selecionar associações localizadas em diferentes contextos destinadas quer a afrodescendentes quer a imigrantes e descendentes de países do Leste permite-nos compreender como é que a participação associativa se experiênciava em diferentes contextos, por pessoas de diferentes origens e nacionalidades.

Apesar de nos estudos de caso múltiplo o investigador não permanecer muito tempo no contexto do estudo, procura-se alcançar a validade e consistência dos resultados recorrendo à maior variedade possível de informantes e procedendo à triangulação de métodos, dados e abordagens teóricas (Ashley, 2017). Estes 3 tipos de triangulação permitem cruzar informações, confirmar resultados ou hipóteses e apontar para as contradições e tensões. Nesta investigação, em particular, fizemos uma triangulação de dados e de abordagens teóricas. Por um lado, cruzámos perspectivas teóricas de diferentes campos disciplinares. Por outro lado, cruzámos as perspectivas de jovens que participam em diferentes associações com as perspectivas dos coordenadores. Esta triangulação de fontes de dados permite comparar ou verificar a consistência dos dados recolhidos em diferentes momentos, espaços ou com diferentes pessoas (Yu-Hao & Lin, 2016). Deste modo, ao usar mais do que uma fonte de informação para validar os resultados, a triangulação confere rigor, legitimidade, validade e rigor aos resultados e aumenta o grau de convergência entre várias realidades, porque permite encontrar similaridades e diferenças entre várias experiências e perspectivas (Morgado, 2018).

## **2.1 Definição de critérios e seleção dos estudos de caso**

O processo de recolha de dados começou com o mapeamento das associações de imigrantes (AI) de Portugal e associações de jovens constituídas por jovens com origem imigrante. Através de informação já disponível online sobre este tipo de associações realizámos uma análise documental deste mapeamento, definindo como principais categorias: o tipo de associação; o número de membros; área de intervenção; objetivos e localização. Esta análise permitiu-nos chegar a algumas conclusões sobre o panorama geral das associações de imigrantes. Identificámos 107 associações. No entanto, 37 associações das 107 estavam incontactáveis, e, apesar de vários esforços, não foi possível saber sobre se ainda estão em ação ou não. A maioria das associações está

localizada em Lisboa (76). 60 associações têm como público alvo afrodescendentes, nomeadamente angolanos, são-tomenses, moçambicanos, cabo-verdianos e guineenses; 13 associações são destinadas principalmente a imigrantes e descendentes dos países da Europa do Leste, como ucranianos, moldavos e romenos; e finalmente, o terceiro grupo de associações mais numerosas são dirigidas a imigrantes brasileiras (7).

Identificámos 20 associações que desenvolvem um trabalho com e para os jovens afrodescendentes e jovens da Europa de Leste. Dentro deste grupo de 20 algumas associações foram excluídas por várias razões: a) os jovens participavam apenas de forma esporádica; b) as associações interromperam as suas atividades temporariamente; c) as associações estavam incontactáveis. Visto que o propósito do estudo incide sobre jovens com origem migrante, um dos critérios de seleção das associações era escolher associações que tivessem um trabalho sustentado com jovens.

Para além disso, pretendíamos selecionar associações constituídas por jovens com diferentes nacionalidades e origens étnicas, e localizadas no norte, centro e sul do país. Sendo assim, entre o grupo de 20 associações acima descrito, seleccionámos 9 associações que cumpriam os critérios acima definidos e que estavam disponíveis para participar neste estudo. Para obter uma distribuição geográfica equilibrada e uma representatividade socio-espacial, seleccionamos associações localizadas no Norte (duas), no centro (uma), no litoral centro (quatro), no Centro-Sul (uma) e no Sul de Portugal Continental (uma).

Segundo Yin (2014) os estudos de caso múltiplos ao explorar as diferenças dentro de cada caso e entre os casos, permitem compreender as particularidades e os aspetos comuns dos diferentes casos. Para além disso, para fazer comparações entre os casos é necessário que os casos escolhidos tenham algumas semelhanças bem como diversidade entre si, de forma a que se possa encontrar resultados ou padrões semelhantes e prever resultados diferentes entre os casos. Neste sentido, as 9 associações deste estudo foram selecionadas de forma criteriosa com o intuito de poder identificar diferenças significativas entre as experiências de participação e pertença dos jovens. As 9 associações estão localizadas em contextos diferentes, são dirigidas a adultos, jovens e crianças com diferentes etnias e nacionalidades, e tem objetivos e áreas de intervenção diferentes dirigidas aos jovens.

A opção por 9 contextos associativos permite-nos ter um conhecimento aprofundado, abrangente e coerente sobre o associativismo imigrante em Portugal, assim como sobre a diversidade de modos de participação de jovens com origem imigrante que vivem em diferentes contextos geográficos. Em segundo lugar, a opção de incluir quatro associações de afrodescendentes com diversidade étnica, três associações da Europa de Leste com diversidade étnica bem como duas associações constituídas por pessoas de origem ucraniana, confere a cada caso uma especificidade étnico-cultural e permite compreender a diversidade de experiências de participação de jovens afrodescendentes e jovens de origem romena, ucraniana e russa.

Por último, o estudo de caso múltiplo permite transcender o particularismo de um único caso. Ao privilegiarmos uma distribuição ou dispersão geográfica equilibrada das associações, pretende-se saber como é que a participação associativa toma forma e é implementada em locais distintos. Por todas estas razões, o estudo de 9 associações está longe de ser uma opção metodológica extravagante, caprichosa ou despida de foco. Embora a amostra não ofereça uma representatividade estatística, a escolha da amostra pretende alcançar diferentes formas de generalização ou transferibilidade.

A tabela seguinte sistematiza informação sobre as associações deste estudo.

**Tabela 1.** Breve caracterização da composição das associações de imigrantes

Nome das AI	Ano de criação	Localização	Número de membros	Origem étnico-cultural dos membros
1	1983	Centro-Sul	480	Cabo-verdianos (80%) e outras nacionalidades (20%)
2	2002	Litoral-centro	1000	Afrodescendentes (70%), portugueses (20%) e pessoas de etnia cigana (10%).
3	1999	Litoral-centro	300	Afrodescendentes (95%) e portugueses (5%)
4	2007	Centro	200	Afrodescendentes
5	2006	Sul	300	Romenos e Moldavos (90%) e pessoas de outras nacionalidades, como ucranianos, portugueses e afrodescendentes (10%)
6	2008	Norte	1000	Ucranianos (70%), Russos e Moldavos (20%) e de outras nacionalidades do Leste Europeu
7	2004	Norte	3000	Imigrantes e descendentes de países da Europa de Leste
8	2003	Litoral-centro	1500	Ucranianos
9	2016	Litoral-centro	100	Ucranianos

Como podemos ver, estas 9 AI apresentam uma diversidade geográfica e étnico-cultural que nos fazem crer ter alcançado as melhores representantes de casos de estudo.

## **2.2 Método: a entrevista**

Com o intuito de compreender quer o trabalho das associações de imigrantes, quer as experiências de participação de jovens em associações e os diferentes significados que os jovens atribuem às mesmas, optámos pela entrevista como método principal e pelas entrevistas semi-estruturadas e as entrevistas de grupo como principais técnicas. A escolha metodológica pelas entrevistas justifica-se pela necessidade de aceder às perspetivas dos sujeitos de investigação bem como à construção de significado das suas experiências e ações (King & Horroks, 2010). A entrevista possibilita-nos conhecer o pensamento e representações da pessoa que fala, e a realidade que é objeto de estudo, oferecendo conhecimento detalhado sobre fenómenos e experiências específicas. As entrevistas semi-estruturadas são conduzidas de acordo com um guião de entrevistas que se foca em certos temas e perguntas abertas, sendo que os entrevistados respondem às perguntas nos seus próprios termos (Flewitt, 2014). Como esta interação se assemelha a uma conversa, o entrevistado tem liberdade para dar respostas mais personalizadas e para falar de questões ou temas relevantes, que podem não ter sido pensados pelo entrevistador. Além disso, esta técnica permite ao entrevistador ter acesso aos desafios que as pessoas enfrentam, às suas perceções, à forma como determinadas situações afetam os seus pensamentos e sentimentos bem como aos significados dos seus relacionamentos e experiências (Weiss, 1994).

As entrevistas de grupo são uma discussão organizada com um grupo selecionado de indivíduos para obter visões coletivas sobre um tópico de pesquisa (Mears, 2017), que pode estimular a elaboração de opiniões, sendo que as opiniões expressas podem frequentemente ser alteradas ou gerar contradição (King & Horroks, 2010). Ao contrário do grupo de discussão focalizada, não se pretende avaliar a interação de grupo (Yu-Hao & Lin, 2016). Nas entrevistas em grupo, os jovens discutem coletivamente a sua experiência de participação comum. Esta escolha metodológica justifica-se pela necessidade de aceder à construção de significados e perspetivas de coordenadores das associações e dos jovens que participam nesses contextos.

A marcação das entrevistas e a escolha dos/das jovens a entrevistar foi feita pelos técnicos das associações. Utilizámos um guião de entrevistas que descrevia os principais tópicos a abordar, sendo que os participantes eram incentivados a partilhar

as suas experiências e opiniões. Os guiões das entrevistas semi-estruturadas aos coordenadores<sup>2</sup> tinham 3 grandes temas: 1) a história, os objetivos, as esferas de ação e os constrangimentos da associação; 2) as preocupações com os jovens que participam na associação e 3) a relação com o país de origem da comunidade imigrante. Os guiões das entrevistas semi-estruturadas e entrevistas de grupo com os jovens tinham também 3 grandes temas: 1) as motivações para participar na associação, o tipo de participação, e os sentidos atribuídos à participação; 2) os sentidos atribuídos à escola e as expectativas sobre o percurso escolar; e 3) os sentimentos de pertença dos jovens em relação a Portugal, ao país de origem e à herança cultural.

As entrevistas, precedidas de conversas informais para criar alguma proximidade e empatia, tinham geralmente a duração de uma hora, dependendo da disponibilidade temporal dos entrevistados. As segundas entrevistas que fizemos aos mesmos grupos de jovens seguiram um padrão semelhante às primeiras, e permitiram-nos clarificar temas e contradições que foram identificadas nas primeiras entrevistas.

### **2.2.1 Os participantes**

Realizámos 23 entrevistas individuais semi-estruturadas a 18 coordenadores e técnicos associativos bem como entrevistas individuais semi-estruturadas e entrevistas de grupo a 46 jovens afrodescendentes e do Leste Europeu com idade entre 15 e 25 anos. Por um lado, optámos por fazer entrevistas a diferentes membros da liderança das associações para obter informação sobre as associações que lideram, sobre a caracterização dos membros desses contextos e sobre o tipo de participação dos jovens. Por outro lado, optámos por entrevistar os jovens para ter um acesso mais próximo possível às suas perspetivas sobre o seu envolvimento associativo. Além disso, os estudos científicos sobre a participação cívica juvenil privilegiam frequentemente as perspetivas dos adultos sobre o que os jovens devem fazer como agentes cívicos, ao invés de perguntar aos jovens como é que eles que se envolvem ou que tipos de oportunidades de aprendizagem cívica experienciam (Mirra & Garcia, 2017).

Neste sentido, esta investigação é emancipatória na medida em que pretende conhecer o que os jovens pensam, a partir das suas próprias vozes, ditas nos seus

---

<sup>2</sup> O guião das entrevistas realizadas encontra-se em apêndice.



próprios termos. Ao ouvir diferentes fontes, podemos cruzar informação e estabelecer um retrato da participação e do associativismo mais sólido e completo.

A seguir, apresentamos uma breve descrição dos coordenadores entrevistados em cada uma das nove associações deste estudo.

**Tabela 2.** Breve descrição dos coordenadores e técnicos entrevistados

<b>Nome da AI</b>	<b>Número de coordenadores entrevistados</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Nacionalidade dos coordenadores</b>
<b>1</b>	3	3		Caboverdiana (3)
<b>2</b>	4	2	2	Caboverdiana (3) e portuguesa (1)
<b>3</b>	1	1		Caboverdiana
<b>4</b>	1		1	Guineense
<b>5</b>	4	3	1	Romena (1), portuguesa (2) e afrodescendente (1)
<b>6</b>	1	1		Moldava
<b>7</b>	1	1		Ucraniana
<b>8</b>	2	1	1	Ucraniana (2)
<b>9</b>	1		1	Ucraniana
<b>Total</b>	18	12	6	

Todas as associações são dirigidas por adultos, com idades entre 36 e 54 anos à exceção da AI ucraniana 9 que tem um jovem de 19 anos como presidente. Todos os membros da coordenação das associações têm uma origem migrante e possuem um grau académico.

A seguir, apresentamos uma breve descrição dos jovens entrevistados em cada uma das nove associações deste estudo.

**Tabela 3** – Descrição pormenorizada dos jovens entrevistados

Nome da associação	Nome do jovem	Idade	País de nascimento	País de nascimento dos pais	Habilitações académicas
A1 (2ª geração)	Hazel	16	Portugal	Cabo Verde	10º ano
	Henri	17	Portugal	Cabo Verde	12º ano
	Rafael	17	Portugal	Cabo Verde	11º ano
	Carlos	16	Portugal	Cabo verde	9º ano
	Gabriel	22	Portugal	Cabo Verde	Licenciatura
	Sofia	20	Portugal	Angola e Moçambique	Licenciatura
	Joana	17	Portugal	Angola e Caboverde	12º ano
A2 (1ª/2ª ger.)	Diogo	18	Cabo Verde	Cabo Verde	8º ano
	Paulo	18	São Tomé e Príncipe	São Tomé e Príncipe	11º ano
	Pedro	18	Portugal	Cabo Verde e Guiné Bissau	11º ano
	Elton	16	Caboverde	Caboverde	8º ano
	Maria	19	Portugal	Guiné Bissau	10º ano
	Janete	16	Portugal	Caboverde	10º ano
	Luana	15	Portugal	Cabo Verde	8º ano
	Yara	17	Portugal	CaboVerde	8º ano
A3 (1ª/2ª ger.)	Daniela	16	Portugal	Cabo-verde	10º ano
	Alexandra	16	Portugal	Portugal e Moçambique	9º ano
	Inês	18	Portugal	Cabo-verde	9º ano
	Rosa	23	Portugal	Cabo-verde	12º ano
	Juliana	25	CaboVerde	Cabo-Verde	12ºano
A4 (1ª/2ª ger.)	Ana	17	Angola	Angola	9º ano
	Telma	15	Portugal	São Tomé e Cabo-Verde	9º ano
	Raquel	18	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	11º ano
	Joel	21	São Tomé e Príncipe	São Tomé	12º ano
A5 (1ª/2ª ger.)	Ricardo	19	Ucrânia	Ucrânia	12º ano
	Lucas	18	Roménia	Roménia	11º ano
	Daniel	17	Portugal	Angola e Cabo-Verde	12º ano
	Dalila	15	Portugal	Roménia	9º ano
	Madalena	17	Roménia	Roménia	10º ano
	Mónica	16	Roménia	Roménia	10º ano
A6 (1ª ger.)	Amélia	18	Ucrânia	Ucrânia	Ens.Superior
	Edgar	18	Rússia	Rússia	9º ano
	Sasha	17	Ucrânia	Ucrânia	12º ano
A7 (1ª ger.)	Mateus	24	Ucrânia	Ucrânia	12º ano
	Mykhaila	21	Ucrânia	Ucrânia	Ens.Superior
	Laura	20	Ucrânia	Ucrânia	Ens.Superior
A8 (1ª/2ª ger.)	Adam	15	Ucrânia	Ucrânia	11º ano
	Isaac	19	Ucrânia	Ucrânia	12º ano
	Milene	15	Portugal	Ucrânia	9º ano
	Sara	15	Portugal	Ucrânia	9º ano
	Vera	15	Ucrânia	Ucrânia	10º ano
A9 (1ª ger.)	Yuri	24	Ucrânia	Ucrânia	Mestrado
	Antonio	17	Ucrânia	Ucrânia	12ºano
	Natasha	19	Ucrânia	Ucrânia	Ens.Superior
	Kate	23	Ucrânia	Ucrânia	Ens.Superior
	Martyn	22	Ucrânia	Ucrânia	Ens.Superior

Dos 46 jovens entrevistados 39 tem entre 15 a 21 anos. Os restantes 7 jovens têm entre 22 a 25 anos. Enquanto a maioria dos jovens das AI 1,2 e 3 são jovens de 2ª geração, a maioria dos jovens das restantes associações são jovens de 1ª geração. “Imigrantes de primeira geração” são pessoas nascidas no estrangeiro, num país que não o seu país de residência (Eurostat,2017). Na categoria "Imigrantes de segunda geração" incluem-se as pessoas que nasceram na sociedade de acolhimento e que são filhos de menos um familiar imigrante (Alba & Waters, 2011). A tabela permite-nos ainda concluir que a maioria dos jovens frequenta o 3º ciclo, sendo que apenas 6 jovens frequentam o ensino superior e apenas 3 jovens são licenciados.

### **2.2.2 A entrada no terreno**

Após conhecer cada uma das nove AI e entrevistar os/as coordenadores desses contextos, conversei com os jovens informalmente, enquanto estes estavam na associação, para ganhar a sua confiança e para os mobilizar a participar na investigação. Apesar das diferenças de idade e origem étnico-cultural, a perceção de algumas semelhanças entre mim e os jovens trouxe-me algumas vantagens na realização das entrevistas. Embora eu não pertencesse àquele contexto, senti-me bem-vinda e aceite nas várias associações em que estive. De um modo geral, o desconforto inicial decorrente do contexto desconhecido foi rapidamente superado pelo meu esforço relacional em me aproximar e comunicar com os jovens de uma forma alegre, descontraída e informal. E este “esforço relacional” assume uma importância central para estudar as situações do ponto de vista dos sujeitos de investigação (Silva 2011,2012) e para diluir o desconforto e falta de confiança entre mim, a investigadora (estranha ao contexto e desconhecida pelos jovens) e os jovens.

Devo dizer que o facto de ter optado por fazer entrevistas semi-estruturadas e entrevistas de grupo com os jovens quebrou a formalidade do encontro e fez com os jovens conseguissem expressar as suas opiniões com facilidade. No entanto, vivenciei sentimentos de invisibilidade e estranheza nas AI ucranianas 8 e 9. O facto de ter nacionalidade portuguesa e não saber falar ucraniano trouxe alguns desconfortos nestes contextos associativos em que se comunica predominantemente na língua ucraniana. Já os/as jovens de origem africana e romena das outras associações interagiram mais facilmente comigo.


É ainda importante referir que enquanto a estranheza inicial da ida para o terreno provocou um certo fascínio, à medida que nos familiarizamos com o contexto, somos assaltados/as por uma angústia decorrente da aparente banalidade e falta de novidade do objeto de estudo. Nesse sentido, quer a ida para o terreno quer a construção do objeto de estudo exigem um exercício analítico de tornar estranho o familiar, sendo que é a distância que nos aproxima do fenómeno em estudo. Tal como Silva (2011: 55) alerta, "na investigação das Ciências Sociais de hoje, somos confrontados com o exercício de lidar frequentemente com a familiaridade e, conseqüentemente, com a necessidade de criar uma estranheza obrigatória para poder conhecer e produzir conhecimento". E é esta estranheza que reacende o entusiasmo pela investigação.

### **2.2.3. A entrevista como uma viagem**

De um modo geral, enquanto investigadora, seria aquilo que se pode chamar de viajante. Era alguém que estava de passagem e não ia demorar. A opção metodológica de conhecer associações localizadas no Norte, no centro e sul do país pretendia, em primeiro lugar, alcançar uma abrangência empírica territorial. Em segundo lugar, pretendíamos fazer justiça a contextos associativos que são pouco conhecidos e a jovens descendentes de imigrantes de Países da Europa de Leste que raramente são alvo de atenção académica (Horta, 2010). No entanto, visto que eu residio no distrito de Aveiro, esta opção exigiu um enorme esforço de deslocação. No momento da entrada no terreno e da realização de entrevistas, as viagens tornaram-se o meio para me aproximar cognitivamente e fisicamente dos sujeitos alvo de investigação.

De seguida, apresento o número de viagens que fiz às nove associações deste estudo.

**Tabela 4.** Descrição do número de viagens realizadas durante a recolha de dados

<b>Nome das AI</b>	5 leste europeu	1 2 3 cabo-verdianas	8 9 ucranianas	4 guineense	6 7 leste europeu				
<b>Localização das AI</b>	Sul	Centro-Sul	Litoral-centro			Centro	Norte		
 <b>Número de viagens realizadas</b>	6	4	8	5	4	5	4	5	2
<b>Total</b>	<b>43 viagens</b>								

Viajei dez vezes até à região Centro-Sul e Sul para encontrar duas associações. De seguida, viajei 22 vezes para o litoral-centro, para realizar entrevistas em quatro associações. Devo referir que fiz mais viagens à AI caboverdiana 2, porque tive alguma dificuldade em realizar entrevistas em grupo com os jovens rapazes desta AI devido à timidez de alguns, ao barulho do espaço e à constante distração e inquietação. Como estes jovens se reúnem diariamente na associação, decidimos fazer observação participante antes de os entrevistar. Por último, viajei onze vezes para o Norte e centro de Portugal para entrevistar os coordenadores e jovens de três associações.

A necessidade de fazer várias viagens ao mesmo contexto pode ser explicada por várias razões: pela necessidade de entrevistar vários jovens e coordenadores; pela necessidade de aprofundar vários temas das entrevistas; pela necessidade de ganhar confiança de alguns jovens; e pela necessidade de adaptação às diferentes disponibilidades dos jovens e à imprevisibilidade da sua presença na associação.

### **3. A opção pela análise de conteúdo: notas sobre o processo de análise**

A análise e interpretação dos dados é a fase em que nos confrontamos com um mar de dados empíricos e nos deixamos cair da falésia para mergulhar nessa imensidão. Segundo Pais (2002: 142) “as falas de senso comum traduzem um saber. Trata-se de um saber “não sabido” sobre o qual os seus detentores não refletem com critérios de cientificidade”. Tendo em consideração que interpretar requer captar o sentido semântico percebido, mas também a sua intencionalidade latente (Pais, 2002),

enquanto investigadora, coube-me a tarefa heurística de interpretar e dar um sentido teórico a esse saber “não sabido” para lhe dar um novo sentido, uma nova tradução.

O processo de análise e escrita científica é complexo e implica uma constante leitura e reflexão. Desta forma, procura-se ponderar sobre os conceitos e as relações entre os mesmos, para encontrar sem relutância a harmonia teórica que dará significado às ambiguidades e aparentes contradições. Para analisar as entrevistas optou-se pela técnica da análise de conteúdo (AC), visto que esta permite alcançar uma “rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias” (Amado, Costa & Crusoé, 2013: 304). A partir das categorias, criam-se inferências interpretativas e compreensões teóricas mais gerais e abstratas inspiradas em quadros de referência teóricos, que permitem interpretar o sentido dos dados textuais e o fenómeno em estudo.

A análise de conteúdo foi feita a partir de uma abordagem indutiva. Esta abordagem é caracterizada pela procura sistemática de padrões no conteúdo manifesto dos dados e pelas interpretações dos significados implícitos do texto, sendo que as categorias emergem a partir da leitura dos dados (Elo & Kyngäs, 2008). A análise começou pela imersão nos dados, isto é, pela leitura dos dados para obter uma primeira impressão do todo (Hsieh & Shannon, 2005). De seguida, à medida que os dados foram relidos repetidamente, a análise e a codificação tornaram-se mais focadas e começaram a nascer ideias e pensamentos chave que fizeram emergir categorias. Foi este processo analítico que nos deu segurança para responder às questões de investigação.

A próxima tabela resume a análise desenvolvida, descrevendo o nome das categorias, subcategorias e temas criados.

**Tabela 5.** Sumário das categorias e sub-categorias

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Temas</b>
<b>Descrição institucional das associações de imigrantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupações e constrangimentos</li> <li>- História da associação</li> <li>- Caracterização dos membros</li> <li>- Formas de organização</li> <li>- Objetivos da instituição</li> <li>- Atividades desenvolvidas</li> </ul>	O papel das associações de imigrantes
<b>Descrição institucional dos jovens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterização dos jovens e suas famílias</li> <li>- Preocupação institucional com os jovens</li> </ul>	
<b>A relação dos jovens com a associação de imigrantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivações dos jovens para participar na AI</li> <li>- Descrição das formas de participação dos jovens na AI</li> <li>- Perceções dos jovens sobre os benefícios da AI</li> <li>- A relação dos jovens com a liderança da AI</li> <li>- Perceção dos jovens sobre as atividades da AI</li> </ul>	O envolvimento associativo dos jovens
<b>Significado da escola/formação académica para os jovens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação com a instituição escolar</li> <li>- Relação com colegas e professores</li> <li>- Interesse e importância dada ao estudo</li> <li>- Expectativas educativas</li> </ul>	O envolvimento escolar dos jovens
<b>Perceções dos jovens sobre Portugal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação com lugares</li> <li>- Relação com pessoas</li> <li>- Relação com a cultura portuguesa</li> <li>- Interesse em imigrar</li> <li>- Perceção dos jovens sobre a juventude</li> </ul>	Sentimentos de pertença dos jovens
<b>Perceções dos jovens sobre a localidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação com lugares da localidade</li> <li>- Relação com pessoas</li> <li>- Envolvimento cívico e político na localidade</li> </ul>	
<b>Perceções e vínculos dos jovens com o país de origem e herança cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vínculo e preocupação com o país de origem</li> <li>- Formas de envolvimento cultural</li> <li>- Conhecimento e interesse pela herança cultural</li> </ul>	

As categorias e sub-categorias acima descritas foram criadas a partir da triangulação das falas dos jovens e dos coordenadores e técnicos das associações. A partir das categorias, criaram-se inferências interpretativas e compreensões teóricas mais gerais e abstratas inspiradas num conjunto de referências teóricas que permitem interpretar o sentido dos dados textuais e o fenómeno em estudo (Amado, Costa & Crusoé, 2013).

#### **4. Considerações éticas**

Fazer ciência implica tomar decisões metodológicas e, assim, decisões éticas. Decisões sobre o design da investigação, os métodos, o processo de recolha de dados, a análise, a interpretação e a publicação dos dados. No campo das Ciências Sociais, "como cada decisão afeta os participantes do estudo e o relacionamento entre eles e o investigador, as decisões são éticas e, portanto, exigem uma consideração moral" (Rossman & Rallis, 2010: 384). Procuo assim transparecer o raciocínio que antecedeu as tomadas de decisões.

Segundo Hammersley (2017: 58), a ética na investigação refere-se "a todos os valores que devem informar o trabalho dos investigadores". Por conseguinte a ética inclui valores epistémicos e práticos. A verdade é um valor epistémico assim como o compromisso com a honestidade de apresentar os dados e revelar como é que a investigação foi conduzida. Os valores práticos focam-se em como é que os investigadores devem lidar com os sujeitos da investigação. Entre os vários princípios éticos estão a proteção da privacidade (há lugares privados e informação privada), o respeito da autonomia e integridade dos sujeitos de investigação, e a minimização de danos e inconveniências emocionais e sociais. Por conseguinte, como investigadora, procurei adotar estes princípios éticos. Por último, visto que esta tese se insere no Campo das Ciências Sociais é fundamental compreender os valores e respeitar as culturas dos participantes (Silva, 2011).

A confidencialidade também é um elemento importante da investigação porque garante que alguns detalhes específicos da vida dos participantes não se tornem públicos (Silva, 2012), sendo, no contexto das Ciências Sociais, uma promessa de anonimato. A obtenção de aprovação para fazer a investigação e para entrevistar os jovens dependeu da disponibilidade dos líderes e técnicos das AI. Estes gatekeepers escolheram o grupo de jovens mais disponível para o estudo e aconselharam-me sobre a melhor maneira de abordar e estabelecer contato com os jovens. Enquanto investigadora, tenho responsabilidades éticas para com sujeitos os que participam. Os direitos de participação exigem que os jovens sejam bem informados e tenham suas próprias opiniões ouvidas (Alderson, 2014). Logo, no início das entrevistas esclareceremos quais eram os propósitos da investigação e da entrevista. No que diz respeito ao consentimento dos sujeitos de investigação para participar nos estudos, os



líderes e técnicos foram contactados por e-mail e telefone e os jovens foram contactados antes das entrevistas, preenchendo um formulário de consentimento informado. Para além disso, o anonimato foi assegurado (usamos nomes falsos para pessoas, organizações e lugares). Importa também questionar qual é o propósito ético e quais são as implicações deste estudo.

Estar no contexto é uma experiência ética, onde desconfortos podem ser vivenciados. A investigação começa com um ato de intrusão e comunicação num contexto ao qual somos estranhos. Por isso, foi necessário ter em conta as dimensões éticas inerentes ao uso da entrevista como método principal, nomeadamente, quais os efeitos desta “intrusão” na vida dos jovens. Visto que os tópicos a abordar nas entrevistas incidiriam sobre as suas experiências de participação e pertença, bem com a sua relação com a escola/educação, considerámos que o estudo não traria nenhuma desvantagem à integridade dos jovens.

Há questões práticas e éticas importantes que precisam ser assinaladas ao estudar sobre jovens, como a competência linguística (Alderson, 2014). De facto, alguns jovens de origem ucraniana e caboverdiana que poderiam fazer parte do estudo tiveram que ser excluídos porque não tinham capacidade de comunicar fluentemente na língua portuguesa.

No que diz respeito à apresentação dos resultados, cada investigador tem a responsabilidade de decidir o que tornar público e de “escrever de uma forma que não apresente os participantes somente como vítimas de uma dada situação, oferecendo ao leitor visões para além do óbvio e que advém das perspetivas e considerações dos participantes” (Silva, 2012: 106). Por um lado é fundamental escrever de forma clara e rigorosa, transparecendo todas as decisões metodológicas tomadas. Por outro lado, fazer investigação com jovens exige que se reconcilie as vulnerabilidades e fragilidades geradas pelas circunstâncias dos jovens com a sua desenvoltura e capacidade de agência para navegar e responder às adversidades que enfrentam. Este é o nosso propósito ético. Por último, cada investigador tem responsabilidades éticas não apenas em relação a quem participa mas também em relação às implicações éticas do conhecimento produzido (King & Horrocks, 2010). Como investigadora sou obrigada a agir com responsabilidade, estando ciente da forma como o estudo produzido será lido e usado.

Este estudo pretende, em primeiro lugar, contribuir para o conhecimento científico na área da educação e dos estudos juvenis sobre o associativismo imigrante, sobre a participação de jovens e culturas juvenis e sobre o envolvimento escolar de jovens com origem migrante. Visto que a investigação em educação pretende de alguma forma alcançar a prática educativa e também as políticas educativas, pretende-se informar, inspirar e aperfeiçoar as políticas e práticas dos profissionais que incidem sobre associativismo e jovens com origem migrante.

Em suma, de forma a sublinhar a credibilidade e confiabilidade deste estudo, espera-se que os resultados da investigação tenham alguma transferibilidade (Koch, 1994). De facto, podemos prever que os resultados de investigação sobre os contextos associativos e sobre os jovens podem ser transferidos para outros contextos associativos e para pensar sobre políticas de participação e da juventude.

## **PARTE 4**

**APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:** as associações de imigrantes e os jovens - participação, envolvimento escolar e sentimentos de pertença



## **1. RETRATO DAS ASSOCIAÇÕES DE IMIGRANTES: ENTRE A PROMOÇÃO DA INTEGRAÇÃO SOCIAL E A PRESERVAÇÃO DA HERANÇA CULTURAL**

As associações de imigrantes não são um fenómeno recente em Portugal. As primeiras associações, orientadas para os imigrantes de países africanos de língua oficial portuguesa, foram criadas na década de 70 (Teixeira & Albuquerque, 2005). Por sua vez, as associações orientadas para os imigrantes da Europa de Leste em Portugal surgiram a partir de 2000, seguindo os fluxos migratórios desses grupos. Albuquerque et al. (2000: 15), ao examinar a evolução dos objetivos e das atividades das associações de imigrantes em Portugal entre a década de 70 e 90, distinguiu duas grandes funções destas organizações: “por um lado, trata-se da conservação, difusão e afirmação dos padrões da cultura de que os imigrantes são portadores; e, por outro lado, da promoção de estratégias de atuação visando a sua inserção e integração na sociedade recetora”. Nos dias de hoje, será que as missões do movimento associativo de imigrantes sofreram alterações?

As AI desenvolvem-se em torno de diferentes propósitos e serviços destinados a diferentes populações de imigrantes, podendo cumprir uma variedade de papéis económicos, culturais, sociais e políticos (Babis, 2016). Nesse sentido, para fazer um retrato atual abrangente das associações de imigrantes (AI), é necessário reconhecer a heterogeneidade que existe entre elas, não só no que concerne à composição dos seus membros e público alvo, mas também à sua organização, aos objetivos e ao foco das suas atividades. Por conseguinte, de seguida, a partir de entrevistas realizadas a coordenadores das 9 AI, apresentamos um retrato das nove associações de imigrantes de Portugal com base nos seus objetivos e áreas de ação principais. Para além disso, examinamos a composição étnica destes contextos, bem como a sua sustentabilidade financeira e o seu trabalho de parceria com a sociedade civil.

Por último, tendo em consideração que esta tese presta especial atenção ao envolvimento associativo de jovens, analisamos o trabalho desenvolvido pelas AI para e com os jovens, distinguindo cinco focos de ação diferentes. Os focos de ação que identificámos são os seguintes: a) foco na promoção do sucesso escolar; b) foco na ocupação de tempos livres; c) foco na promoção da participação e voluntariado juvenil; d) foco na promoção de diálogo intercultural e e) foco na preservação da herança cultural e na educação cultural.

## 1.1 O bilhete de identidade das associações de imigrantes

A investigação que este documento procura dar conta nasceu do propósito de conhecer de forma compreensiva o associativismo imigrante em Portugal. Por conseguinte, face à opção metodológica pelos estudos de caso-múltiplo, parece-nos fundamental fazer um retrato individual de cada uma das associações com o intuito de encontrar as especificidades de cada caso, mas também traçar dinâmicas e pontos comuns destacando propósitos, áreas de intervenção e estratégias de ação de cada uma das associações. De seguida, apresenta-se um breve retrato de cada uma das nove AI.

### Associação caboverdeana 1

**Localização:** sul alentejano, bairro constituído por famílias imigrantes de Cabo-verde.

**Número de membros e composição étnica:** 480. Mais de 70% são afrodescendentes

**Foco:** integração social de imigrantes e descendentes.

Embora a associação tenha sido formada para representar a comunidade imigrante caboverdeana, o crescimento da população imigrante fez com se voltassem os seus serviços para toda a comunidade imigrante da região.

Coordenadora, AI 1 – “A associação foi formada pelos primeiros caboverdeanos que vieram para esta cidade trabalhar. **Mas com o crescimento da comunidade sentiu-se a necessidade de haver um espaço que os representasse. Somos a única associação que dá respostas no Alentejo no âmbito da imigração ou descendentes de imigrantes.** Trabalhamos com imigrantes, descendentes de imigrantes e portugueses. **Vem cá pessoas do bairro e da vila.** Afrodescendentes, brasileiros, imigrantes da Europa do Leste.... Tem que haver diversidade. As AI que trabalham só com determinado público estão a fazer guetização.”

A AI 1 procura dar resposta a problemas jurídicos de legalização e regularização de documentação. A associação tem um Centro Local de Apoio ao Imigrante, financiado pelo ACM. Tem ainda um protocolo com o governo de Caboverde para emitir certidões de nascimento, registos criminais e a renovação de passaportes. Em segundo lugar, a associação presta apoio social às famílias de imigrantes da localidade e promove oportunidades de integração no mercado de trabalho:

Coordenadora, AI 1 – **Temos um gabinete de apoio comunitário, no qual fazemos entregas de bens às famílias, bem como acompanhamento de casa a casa, para conhecer melhor a comunidade. Promovemos oportunidades de inserção laboral e formação profissional.** Temos formações promovidas pelo Centro de Emprego para pessoas desempregadas.

Esta associação procura fazer iniciativas que reúnam pessoas de diferentes etnias e nacionalidades na localidade, e realiza *workshops* nas escolas da localidade para discutir questões sobre a interculturalidade e a diversidade. Para além destes dispositivos de integração, a associação procura preservar e partilhar com a localidade aspetos da cultura caboverdeana, através de *workshops* de danças africanas em escolas e da organização de um evento gastronómico de pratos caboverdeanos. Embora estas iniciativas sejam positivas, devido ao seu carácter pontual, parecem ser insuficientes para promover um diálogo intercultural significativo. No que diz respeito aos jovens, a AI oferece apoio escolar e vocacional na escolha de percursos de educação e formação, bem como atividades de ocupação de tempo-livre e de voluntariado.

### **Associação caboverdeana 2**

**Localização:** Litoral centro de Portugal

**Número de membros e composição étnica:** 1000. Afrodescendentes (70%), portugueses (20%) e pessoas de etnia cigana (10%).

**Foco:** integração social de imigrantes e descendentes, e população vulnerável do conselho.

O próximo coordenador revela que a associação se viu “obrigada” a alargar o público alvo bem como a mudar a sua missão e área de intervenção, com o intuito de dar uma resposta às carências sociais de populações vulneráveis do contexto local. Como veremos, esta preocupação associativa é comum a outras AI.

Coordenadora, AI 2 – “O nosso objetivo inicial era **criar uma referência cultural com o país de origem**, mas devido aos problemas sociais da população, as famílias começaram a procurar-nos e como havia um grande vazio de respostas sociais mudámos. Agora o objetivo primordial da associação é a **integração social de crianças, jovens e seus familiares de contextos sociais vulneráveis** e da comunidade imigrante do conselho de X”.

De facto, as associações, através do seu trabalho de intervenção social e de criação de atividades de índole cultural, educativa e desportiva no bairro ou na cidade podem constituir-se “pólos de integração social” (Vilaça, 1994: 50) que exercem uma influência social no combate à desigualdade e múltiplas exclusões. Tal como Matos (2004: 138) refere, “a aproximação entre associativismo e a ação comunitária teria como função essencial compensar o modelo societal dominante quanto àquilo que geneticamente o afeta como um défice estrutural: o défice da coesão social e a conflitualidade permanente por força do individualismo “endémico” que é essencial à sua produção/reprodução”. Neste sentido, estes contextos associativos podem ter um papel importante de estímulo à construção da coesão social.

A AI2 presta apoio em termos de resolução de questões de legalização, aquisição de cidadania e regularização de documentação dos imigrantes e descendentes. A AI tem uma parceria com a embaixada de Cabo-Verde que permite a pessoas cabo-verdianas emitir certidões de nascimento e casamento, registos criminais e a renovação de passaportes. Procura também promover a inserção e formação profissional:

Coordenadora, AI 2 – “A associação tem um gabinete de inserção profissional, que é uma extensão do centro de emprego, portanto todas as pessoas desta localidade são encaminhadas para aqui. Fazemos sessões de esclarecimento e **promovemos a inserção laboral e a formação profissional dos desempregados**”.

Esta AI tem-se candidatado desde 2004 ao financiamento do programa Escolhas. Os jovens que participaram neste estudo são participantes num projeto Escolhas da AI, em voga de Março de 2016 a Outubro de 2018. O coordenador da AI explicita o objetivo deste projeto:

Coordenador, AI 2 – “**O nosso projeto Escolhas tem como objetivo promover a ocupação dos tempos livres e o sucesso escolar** de crianças e jovens de uma localidade do distrito de Lisboa, principalmente jovens entre os 16 aos 25 anos”.



O projeto pretende responder a à medida 1, 3 e 4 do programa Escolhas. Segundo o despacho normativo nº17/2012 do Diário da República, que estabelece o regulamento do programa Escolhas, a Medida I visa “contribuir para a inclusão escolar e para a educação não formal”, a medida 3 visa “contribuir para a dinamização comunitária e cidadania” e a medida 4 visa “apoiar a inclusão digital” (pág. 29007). Para responder a estas medidas o projeto oferece apoio escolar e apoio vocacional; atividades lúdicas (como ping ping, aulas semanais de kikboxing, futebol, capoeira, visitas de estudo e passeios recreativos) e atividades de formação no âmbito das TIC.

### **Associação caboverdeana 3**

**Localização:** Oeiras (bairro habitado por grande população afrodescendente)

**Número de membros e composição étnica:** 300. 95% são afrodescendentes

**Foco:** integração social de imigrantes e descendentes.

A AI foi formada com o objetivo de criar uma equipa de andebol federado porque se constatou que havia uma falta de respostas sociais de ocupação de tempo livre. Nas palavras da coordenadora da AI 3:

Coordenadora, AI 3 – “Eu verifiquei que neste bairro muitas crianças a brincarem na rua, sem outra ocupação, sem alternativas de vida para além da escola. **Para colmatar a falta de ocupação dos tempos livres das jovens surgiu a ideia do andebol e mais tar do jiu-jitsu**”.

Para além de aulas de jiu-jitsu para crianças e da prática de um desporto federado para crianças e jovens raparigas, a AI também se preocupa com o sucesso escolar das crianças e jovens, oferecendo apoio escolar a crianças e fazendo um trabalho de acompanhamento informal do percurso escolar das jovens. Por último, a AI oferece apoio na resolução de problemas de legalização e regularização de documentos de imigrantes.

### **Associação guinense 4**

**Localização:** região de Aveiro

**Número de membros e composição étnica:** 200, afrodescendentes.

**Foco:** preservação e expressão cultural da cultura da comunidade imigrante.

A AI tem uma preocupação especial com crianças e jovens afrodescendentes de 2ª geração. Por isso o grupo de balé africano pretende aproximá-las da sua herança cultural. Segundo o coordenador desta AI:

Coordenador, AI 4 – **“O foco da nossa associação é a área cultural.** Temos um grupo de danças típicas da Guiné Bissau constituído por senhoras e um grupo de bale africano constituído por crianças e jovens. **O nosso objetivo é a preservação cultural e a integração, de crianças jovens e adultos afrodescendentes através da dança. A maioria destas jovens nasceram cá e sabem que são africanas por causa dos pais. Infelizmente muitas nem sabem o que é a África.** E nós preocupamo-nos em dar a conhecer África através da dança, do balé africano, para elas manterem as suas raízes”.

A AI ainda promove oportunidades de convívio entre a comunidade imigrante e seus descendentes. Embora esta AI tenha um trabalho centrado nos grupos de dança e na realização de espetáculos, o seu trabalho e abrangência de intervenção já foi bastante mais denso e diversificado. No entanto, como iremos ver, a carência de apoios financeiros e materiais, obrigou a AI a suspender algumas atividades.

### **Associação de imigrantes da Europa de Leste 5**

**Localização:** região do Algarve

**Número de membros e composição étnica:** 300; 90% são imigrantes e descendentes de origem romena e moldava

**Foco:** integração social da comunidade imigrante do Leste Europeu e seus descendentes, e de portugueses sem origem imigrante; preservação cultural da cultura e tradições romenas e moldavas.

No que diz respeito à integração social de imigrantes e descendentes, a associação oferece apoio jurídico na resolução de problemas de legalização e regularização de documentos dos imigrantes do Leste Europeu e promove a inserção no mercado de trabalho da comunidade imigrante:

Coordenadora, AI 5 - **“Trabalhamos com toda a comunidade imigrante e portuguesa. Aqui dentro pouco se fala em romeno.** Inicialmente tudo o que fazíamos era sobretudo a

legalização das pessoas de leste, principalmente romenas e moldavas. Como havia um défice de instituições públicas que pudessem dar um apoio aos imigrantes, nós prestávamos esse apoio. **Como a comunidade imigrante ia crescendo, surgiu a necessidade de haver um ponto de ligação com o país de origem e o desejo de fazer uma partilha de cultura. Com o passar do tempo apercebemo-nos de outras necessidades como a integração no mercado de trabalho, e o apoio escolar. Por isso o grande objetivo é a integração social e educativa de imigrantes e descendentes”.**

Para cumprir o seu propósito cultural, a associação oferece aulas de romeno na pré-escola destinadas a crianças porque segundo uma das coordenadoras da AI, “os pais querem que os seus filhos aprendam a língua deles. E em casa toda a gente fala romeno”. Além disso, a AI tem um grupo de danças romenas e moldavas constituído por crianças e jovens, e celebra festas tradicionais da Roménia e da Moldávia.

No que diz respeito aos jovens, a AI é frequentada por crianças e jovens de 12 nacionalidades diferentes de 1ª e 2ª geração, tais como ucranianos, afrodescendentes, indianos, venezuelanos etc. A AI tem-se candidatado desde 2010 a projetos do programa Escolhas. De 2016 a 2018 esta AI desenvolveu um projeto do Programa Escolhas, que se destinava a jovens dos 6 aos 24 anos. Este projeto abrange 3 áreas estratégicas de intervenção: a educação e formação; a participação e cidadania, e a inclusão digital. Para promover o sucesso escolar o projeto oferece apoio escolar, orientação vocacional e desenvolve trimestralmente uma atividade com as famílias das crianças e jovens. Tal como refere uma das coordenadoras desta AI, “não se pode promover o sucesso escolar dissociado da promoção de competências parentais”. Nestas “conversas” discute-se sobre “saúde, escola e estratégias de educação parental”. Ora, este discurso da coordenação reflete uma perspetiva sobre a educação e o sucesso escolar dos jovens que não é alheia ao seio familiar. Assume-se que a educação parental contribui para o sucesso escolar dos jovens. De facto, as expectativas parentais do desempenho escolar dos seus filhos, bem como as atitudes e valores familiares perante a escola influenciam a perceção do aluno acerca da escola e da aprendizagem (Jacobs & Harvey, 2005; Quaresma, Abrantes & Lopes, 2012).

O projeto desenvolve atividades lúdico-pedagógicas, artísticas e culturais (tais como “teatro, oficinas artísticas, percussão, dança contemporânea, música, yoga e

meditação”) bem como atividades de inclusão digital tais como a criação de um jornal online. Simultaneamente o projeto realiza intercâmbios regionais e nacionais entre jovens de diferentes localidades e nacionalidades. Para além disso, o projeto promove a participação dos jovens na associação e na localidade através de atividades de voluntariado e de uma atividade que pretende que os jovens discutam e tomem decisões sobre as atividades da associação.

### **Associação de imigrantes de países da Europa de Leste 6**

**Localização:** região do norte de Portugal

**Número de membros e composição étnica:** 1000. Ucrainianos (70%), russos e moldavos (20%) e de outros nacionalidades de Leste (10%)

**Foco:** integração social e preservação **da herança cultural da** comunidade do Leste Europeu.

A AI oferece apoio jurídico na resolução de problemas de legalização e regularização de documentos, apoio social através da doação de alimentos às famílias de imigrantes. Promove ainda, segundo a coordenadora, o ensino da língua portuguesa através do programa Português para todos bem como “oportunidades de convívio entre a comunidade de imigrantes de Leste e passeios para conhecer Portugal”. Para além disso, a AI celebra festas tradicionais ou típicas dos países de Leste, e tem um grupo de dança folclórico de Leste e um grupo de canto de canções do leste constituído por adultos. A AI também tem uma “escola de fim de semana de línguas dos países de Leste” destinada a crianças e jovens filhos de imigrantes da Europa de Leste. Segundo a coordenadora:

Coordenadora, AI 6 – “A escola da associação é constituída por 50 crianças e jovens filhos de imigrantes do Leste Europeu. **Oferecemos o ensino de disciplinas do sistema de ensino ucraniano desde o 1º ciclo ao 12º ano, bem como aulas de ensino de língua russa a portuguesesa”.**

Esta escola étnica complementar, também é conhecida como “escola comunitária” e “escola de língua materna” (Tereshchenko & Cárdenas, 2013), é uma iniciativa educativas desenvolvida em comunidades de imigrantes que pretende manter a

herança cultural e a língua materna (Lytra, 2011), assim como contribuir para a mobilidade social e para o sucesso educativo de minorias étnicas (Zhou & Kim, 2006). Nesse sentido, oferecerem aulas extra de apoio das principais disciplinas do currículo nacional do país de origem (Maylor *et al.*, 2013) (neste caso ucraniano).

### **Associação de imigrantes da Europa de Leste 7**

**Localização:** região norte de Portugal

**Número de membros e composição étnica:** 3000 membros. imigrantes ucranianos e descendentes (60%), e imigrantes de outras nacionalidades da Europa do Leste (40%).

**Foco:** integração social e preservação da herança cultural das comunidades de Leste.

No que diz respeito à integração, a AI oferece cursos de Português para Todos “para responder aos problemas linguísticos da comunidade imigrante” e presta apoio social a famílias com carências económicas, imigrantes e não imigrantes. A associação promove a integração no mercado de trabalho, oferecendo vários cursos subsidiados a imigrantes (por exemplo, cursos de costura). Além disso, procura promover o convívio entre a comunidade imigrante de Leste. Para promover a preservação cultural celebra tradições e festas culturais e religiosas dos países de Leste, têm duas escolas de ensino da língua russa e ucraniana bem como grupos de danças de Leste infantil e um grupo de canto de canções de Leste, constituído por adultos. Por último, a AI oferece apoio humanitário ao povo ucraniano em situações guerra e doença:

Coordenadora, AI 7 – **“Com a situação da guerra na Ucrânia nós apoiamos a Ucrania. Ajudamos as crianças cujos pais faleceram** etc. À três anos atrás, devido à gripe H que aconteceu na Ucrânia, nós conseguimos juntar 5 mil euros e mandámos para a Ucrânia para mandar para casas de abrigo para as crianças”.

Esta AI, em sintonia com outros estudos sobre associativismo imigrante (Rodríguez, 2015; Babis, 2016), revela a presença de ações transnacionais humanitárias para beneficiar pessoas das sociedades dos países de origem que se encontram em situações de fragilidade social e económica.

## **Associação ucraniana 8**

**Localização:** região litoral-centro de Portugal

**Número de membros e composição étnica:** 1500 imigrantes ucranianos e descendentes

**Foco:** preservação cultural da cultura ucraniana.

Em 2006 a AI 8 criou uma escola ucraniana em Lisboa para ensinar a cultura, a língua, e a história ucranianas, e para facultar o ensino de disciplinas do Sistema de Educação da Ucrânia desde 1º ano ao 11º ano.

Coordenador, AI 8 – **“A escola ucraniana pretende não só ensinar a cultura, história, língua e tradições ucranianas, mas também manter as crianças e os jovens dentro do Sistema de Educação da Ucrânia. Também temos aulas de ensino de língua portuguesa para promover a integração social de alunos e familiares ucranianos.** No total temos 8 escolas ucranianas em todo o país. Em Lisboa, a escola é frequentada por cerca de 200 crianças e jovens ao domingo.

A AI também presta apoio jurídico de legalização e regularização de documentos dos imigrantes ucranianos. Além disso, celebra vários feriados nacionais e festas culturais e religiosas ucranianas e tem uma preocupação em dar a conhecer a história da Ucrânia à sociedade portuguesa. Por exemplo, a AI fez uma conferência numa faculdade de Lisboa sobre um tema que, segundo a pessoa que dirige a AI, “toca muito os ucranianos: o genocídio dos ucranianos na época do Estaline”. Por último, tem uma preocupação política e cívica relacionada com a Ucrânia. Nas palavras do coordenador:

Coordenador, AI 8 - **“Nos últimos anos, devido à guerra na Ucrânia tivemos um papel muito importante para ajudar a Ucrânia.** Recolhemos bens para enviar para a Ucrânia, fizemos muitas manifestações em Portugal para pedir ao Governo Português para apoiar a Ucrânia”.

Esta AI revela, tal como a literatura aponta (Escobar, 2010; Takle 2012; Portes & Fernández-Kelly, 2015) que as associações de imigrantes mantêm relações simultaneamente com o país de origem e o país de acolhimento e suas instituições, partidos políticos ou Estado. As associações de imigrantes são por isso um espaço social

onde o transnacionalismo é produzido e sustentado. Segundo Huynh & Yiu (2015: 177). “o transnacionalismo, quando entendido como laços afetivos, descreve as experiências e vínculos vividos - reais ou imaginadas - que os imigrantes mantêm com a pátria”.

### **Associação ucraniana 9**

**Localização:** região litoral-centro de Portugal

**Número de membros e composição étnica:** 100 imigrantes ucranianos e descendentes

**Foco:** preservação cultural da cultura ucraniana.

A grande preocupação desta associação é cultural e educativa. Nas palavras de um dos membros da coordenação da AI:

Ccoordenador, AI 9 - **“A associação tem como objetivo preservar e transmitir a cultura e a história ucraniana, e estimular a prática da língua ucraniana entre crianças e jovens ucranianos ou filhos de ucranianos”**.

A AI organiza reuniões para promover a aprendizagem da cultura e história ucraniana, bem como acampamentos e intercâmbios nacionais e internacionais entre crianças e jovens de origem ucraniana que vivem em diferentes países.

#### **1.1.1 A população e a heterogeneidade étnica das associações**

As AI foram criadas para responder às necessidades de integração social e preservação cultural de uma comunidade imigrante particular residente numa determinada localidade. Por esta razão, a maioria dos membros das associações tem uma determinada etnia. No que diz respeito às associações cabo-verdianas e guienense, mais de 70% dos seus membros é afrodescendente. A maioria dos membros da AI do Leste Europeu 5 tem origem romena e moldava, a maioria dos membros das AI do Leste Europeu 6 e 7 tem origem ucraniana e as associações ucranianas 8 e 9 são constituídas apenas por pessoas de origem ucraniana. Embora a maioria das AI, à exceção das AI ucranianas 8 e 9, sejam constituídas também por membros de etnias e nacionalidades diferentes da que a AI representa, a presença destes membros é de menor número. Por isso, podemos afirmar que estas organizações tem um foco étnico dominante. De facto,

“as formas que os imigrantes escolhem para estarem juntos reflete uma necessidade fundamental de identificação social comum (Boccagni & Pilati, 2015: 69).

No entanto, algumas associações, como as AI cabo-verdianas 1 e 2 bem como a AI do Leste Europeu 5, ao longo do seu tempo de existência alargaram as suas áreas de intervenção bem como o público alvo para responder às carências sociais e educativas da população local. Esta é a razão que explica a presença, ainda que minoritária, de membros de outras etnias e nacionalidades nas associações. Neste sentido, podemos concluir que “o associativismo urbano surge como uma forma de organizar as populações e melhorar as suas condições de vida” (Vilaça, 1991: 185). Aliás, “o associativismo, como movimento ou como projeto de intervenção social, é, em si mesmo, indissociável dum processo de construção de comunidades” (Matos, 2004: 136). Visto que as estratégias de intervenção destas associações podem contribuir para aumentar a coesão social do contexto local, é importante que o poder local apoie as iniciativas destes contextos, que devem ser entendidas como uma complementaridade ao seu trabalho.

### **1.1.2 Os propósitos e domínios de intervenção comuns das associações de imigrantes**

As entrevistas realizadas aos coordenadores das nove AI permitem-nos concluir o associativismo imigrante em Portugal revela uma enorme diversidade quanto à maturidade de objetivos e estratégias de intervenção. Os propósitos destes contextos são orientados para a integração no país de acolhimento e para a preservação da herança cultural da comunidade imigrante e seus descendentes. No entanto, embora a maioria das atividades das AI pretenda combinar atividades orientadas para o país de origem, com atividades que ajudem os seus membros a se integrarem na sociedade de acolhimento (com exceção das AI 2, 3 e 9), estes dois propósitos não são perseguidos com igual importância.

De seguida, apresenta-se uma tabela que apresenta os vários objetivos das nove associações de imigrantes.



**Tabela 6.** Descrição dos objetivos das nove associações de imigrantes

Objetivos	Associações Afrodescendentes				Associações da Europa de Leste				
	1 cabo-verdianas	2	3	4 guienense	5 Leste europeu	6	7	8 ucranianas	9
<b>1. Promoção de integração social</b>									
Apoio na resolução de problemas de legalização, regularização e documentação de imigrantes	X	X	X	X	X	X	X	X	
Apoio social a famílias imigrantes	X	X			X	X	X		
Promoção de oportunidades de inserção no mercado de trabalho e cursos de formação	X	X			X		X		
Promoção de oportunidades de socialização entre a comunidade imigrante	X			X	X	X	X	X	X
Promoção de atividades de diálogo intercultural	X				X				
Promoção de sucesso escolar	X	X	X		X				
Promoção de atividades lúdico-desportivas	X	X	X		X				
Prevenção de comportamentos de risco juvenil		X			X				
Promoção de voluntariado Juvenil	X				X				
Promoção de oportunidades de mobilidade geográfica	X	X	X		X	X			
Ensino de língua portuguesa						X	X		
<b>2. Preservação e expressão da herança cultural</b>									
Celebração de festas tradicionais da comunidade imigrante	X				X	X	X		
Grupos de danças tradicionais dos países de origem				X	X	X	X		
Ensino da cultura, da história e da língua ucraniana/romena					X	X	X	X	X
Ensino de disciplinas do Sistema educativo ucraniano						X		X	
Encontros nacionais/internacionais entre ucranianos									X
Apoio humanitário e/ou político para ajudar a Ucrânia							X	X	X

Ao analisar os discursos das AI bem como a tabela acima mencionada, que resume os objetivos das AI, podemos avançar com algumas considerações. Em primeiro lugar, podemos verificar que as associações de imigrantes deste estudo, à semelhança de outras associações (Cordero-Guzmán, 2005; Sardinha, 2010; Babis, 2016), desenvolvem a sua intervenção em vários domínios, nomeadamente o domínio político-legal, social, cultural e educativo. A maioria das associações de imigrantes assume um papel de mediação entre os imigrantes e descendentes que representam e os serviços sociais da sociedade de acolhimento (Hung 2007; Sardinha, 2009; Pilati & Morales, 2016). Esta intervenção de domínio político-legal é concretizada na prestação de serviços relacionados com a imigração e com problemas político-legais de integração das comunidades imigrantes (serviços de apoio à imigração, cidadania e naturalização), bem como na representação da comunidade imigrante na sociedade de acolhimento e no país de origem.

Em segundo lugar, verificamos que algumas associações apresentam uma maior densidade e variedade de objetivos, abrangendo os quatro domínios de intervenção

acima referidos, como é o caso da AI da Europa do Leste 5. Em terceiro lugar, sete em nove das associações constituem espaços de expressão das pertenças culturais e comunitárias, que têm como propósito comum a promoção de oportunidades de socialização entre a comunidade imigrante e os seus descendentes. A ênfase destas associações em iniciativas de sociabilidade com pessoas de origem imigrante e da mesma etnia refletem uma necessidade de comunicar com pessoas que partilham a mesma origem, língua ou cultura (Owusu, 2000; Albuquerque et al., 2000; Cordero-Guzman 2005; Teixeira & Albuquerque, 2005; Babis, 2016).

Por último, podemos concluir que enquanto há associações que têm um forte investimento na integração social dos seus membros, outras associações tem um forte investimento de intervenção na preservação e transmissão da herança cultural.

**a) Associações com um forte investimento na integração social**

Recordamos que por integração social entende-se “um processo de duplo sentido e a capacidade dos indivíduos de viverem juntos, no pleno respeito pela dignidade individual, pelo bem comum, pelo pluralismo e pela diversidade, pela não-violência e pela solidariedade, assim como a sua capacidade de participação na vida social, cultural, económica e política.” (Conselho da Europa, 2008: 14). As associações cabo-verdianas 1, 2 e 3 e a AI da Europa de Leste 5, tem um forte investimento na integração social de imigrantes, descendentes e pessoas sem origem imigrante de comunidades vulneráveis do contexto local. Deste modo, estas associações desdobram o seu trabalho no apoio social e/humanitário de pessoas com carências socioeconómicas, no apoio à integração e formação profissional, no desenvolvimento de atividades lúdicas-desportivas, atividades de apoio escolar e vocacional, e atividades de mobilidade geográfica, de diálogo intercultural e voluntariado.

**b) Associações com um forte investimento na preservação e transmissão da herança cultural**

Como a imigração não significa uma rutura afetiva com o país natal, a AI guineense 4, as AI da Europa de Leste 6 e 7 bem como as AI ucranianas 8 e 9, concentram-se principalmente em atividades para preservar e expressar elementos da herança cultural da comunidade imigrante. Tendo em conta que os imigrantes têm a “necessidade de

relação com outras pessoas que partilham o mesmo idioma e/ou origem étnica, além de um desejo de preservação e continuação da cultura de origem” (Babis, 2016: 360), as associações de imigrantes constituem-se enquanto espaço de construção de uma identidade cultural comum (Albuquerque et al., 2000; Moya, 2005; Schrover, & Vermeulen, 2005; Sardinha, 2010; Albuquerque, 2013). As práticas culturais destas AI incluem a existência de grupos de dança da comunidade imigrante, atividades de celebração de festas e tradições culturais da comunidade imigrante, bem como o ensino da língua de origem e da cultura do país de origem.

De seguida, apresentamos uma caracterização do tipo de financiamento das associações bem como do trabalho de parceria das associações com a sociedade civil.

### **1.2 A dependência de financiamentos e o trabalho de parceria com a sociedade civil**

As associações de imigrantes em Portugal são entidades que sobrevivem em larga medida a partir de voluntariado. Segundo Sardinha (2009: 272), “o dinheiro disponível é frequentemente restrito à realização de projetos e iniciativas definidos e, portanto, o voluntariado é a chave para a prestação de serviços”. No entanto é necessário realçar que o Alto Comissariado para as Migrações oferece apoio técnico e financeiro a todas as associações de imigrantes referidas neste estudo, à exceção da AI ucraniana 9. Na década de 90, o Decreto Lei nº 115/99, de 3 de Agosto bem como o Decreto Lei n.º 75/2000 de 9 de Maio, constituem as associações de imigrantes como representantes legítimos dos interesses de grupos de imigrantes bem como parceiros privilegiados dos poderes públicos em termos de definição e implementação de políticas de imigração e de integração socioeconómica dos imigrantes. Além disso, estes decretos-lei estipulam o direito destas organizações de receber apoio técnico e financeiro por parte do Estado, nomeadamente do Alto Comissariado para as Migrações.

Deste modo, parece evidente que as políticas de integração de Portugal direcionadas para as AI influenciam os recursos que as associações tem disponíveis e contribuem para a definição e desenvolvimento das suas atividades e iniciativas. Tal como vários estudos afirmam, as políticas de imigração e integração do país de acolhimento dos imigrantes tem tido influenciado a formação dos espaços organizacionais dos migrantes, influenciando e a composição das suas atividades

(Predelli, 2008; Portes & Fernández-Kelly, 2015), podendo ser uma fonte de direitos e recursos para as associações de imigrantes (Fennema & Tillie, 1999).

Um membro da coordenação da AI 1, explica que tipo de apoios a associação recebe:

Coordenadora, AI 1 - “90% do dinheiro da associação provém de candidaturas que são aprovadas pelos fundos comunitários promovidos pelo ACM. Ou seja, se não forem aprovados não há financiamento. **A nossa luta é estar à procura de projetos para nos candidatar-nos, e que normalmente tem a duração de um ou dois anos. E temos que ir às empresas locais apresentar o nosso trabalho e sensibilizá-las para a responsabilidade civil, para que nos ajudem. Também recebemos apoio da Câmara municipal.”.**

Para além do apoio do ACM, a sustentabilidade financeira destas organizações depende da candidatura a diferentes financiamentos públicos e da angariação de donativos e apoios de instituições e empresas da sociedade civil. Por conseguinte, as AI têm que estar constantemente à procura de fontes de financiamento. A oportunidade de assegurar apoio financeiro para os projetos permite o crescimento das associações e o alargamento da sua capacidade de intervenção, podendo assim fortalecer o seu papel enquanto agentes de integração política, económica e social dos grupos que representam.

A AI caboverdiana 2 e a AI do leste europeu 5 tem dois projetos financiados pelo programa Escolhas. Apesar deste apoio financeiro, o principal constrangimento das associações é a sustentabilidade financeira. Tal como refere a coordenadora da AI caboverdeana 2,

Coordenadora, AI 2 – “A receita da associação vem dos projetos. Por isso, **temos que estar constantemente a candidatar-nos a projetos”.**

A AI guineense 4 e a AI de imigrantes da Europa de Leste 7 revelam que carecem de apoios financeiros e materiais, o que conduz à suspensão de algumas atividades:

Coordenador, AI 4 – “**Precisávamos de apoio da Câmara de Aveiro. Ficámos sem o espaço da nossa sede e estamos à espera do espaço que a Junta e a Câmara nos prometeu.** Antes tínhamos apoio escolar para crianças afrodescendentes e também portuguesas, estávamos a desenvolver a escrita criativa para crianças dos 3 aos 10 anos... Tínhamos tardes culturais

em que ensinávamos a fazer as típicas máscaras africanas e trabalhos com barro. Mas **agora devido à carência de financiamento e de espaço para desenvolvermos atividades suspendemos essas atividades, e só temos um espaço para dançar**".

Coordenadora, AI 7 – “Estamos com grandes dificuldades de financiamento porque recebemos só um apoio simbólico do ACM e da Camara Municipal de Gondomar. **Sem financiamento não podemos realizar as nossas atividades**”.

Como podemos constatar, as associações de imigrantes trabalham em parceria com Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia, e com outras instituições e associações da sociedade civil com o intuito de obter recursos financeiros e materiais, como alimentação, cedência de transportes e espaços. Ora, a capacidade dos líderes das associações em encontrar fontes de financiamento e em formar parcerias com organizações da sociedade civil e do poder local, tem uma forte influência no acesso a recursos bem como no tipo e na diversidade das atividades das associações. O financiamento recebido e o trabalho de cooperação com várias entidades locais permitem ampliar os seus recursos materiais e simbólicos e consolidar o trabalho da associação (Albuquerque et al., 2000; Boccagni & Pilati, 2015; Rodríguez, 2015).

Neste sentido, as associações que conseguem obter mais redes de apoio e financiamento têm um nível de ação e intervenção mais abrangentes. Por exemplo, a AI caboverdiana 1 e a AI do Leste Europeu 5 conseguem recorrer a várias instituições da sociedade civil (como câmaras municipais) e candidatam-se continuamente a vários projetos que lhes permite ter um raio de ação mais alargado. Pelo contrário, a AI guineense 4 tem uma área de atuação reduzida devido à falta de recursos e financiamento. Deste modo, podemos concluir que há três dimensões que influenciam o desenvolvimento das associações de imigrantes e o tipo de atividade em que se envolvem: o contexto nacional e local, a própria organização e as suas redes de apoio, e as características dos seus membros (Boccagni & Pilati, 2015).

Tendo em consideração que a investigação aqui presente dá uma especial atenção à participação juvenil, de seguida apresentamos uma caracterização do trabalho associativo desenvolvido para e com os jovens.

### 1.3. O trabalho associativo desenvolvido para e com os jovens

Nos últimos vinte anos, os jovens têm vindo a demonstrar um crescente interesse por modos não convencionais de participação. Segundo Augusto (2008: 171) “são as associações mais ligadas ao quotidiano juvenil que mais cativam os jovens e não tanto as formas convencionais de participação”. Em Portugal, a investigação revela que a participação juvenil tende a acontecer em contextos associativos, nomeadamente de cariz desportivo, cultural, recreativo, estudantil, de solidariedade social ou religioso (Azevedo, 2009; Augusto, 2008; Menezes et al., 2005). Por exemplo, segundo Rodrigues, Menezes e Ferreira (2015: 170), os escuteiros podem ser um contexto de aprendizagem democrática porque promovem “o envolvimento em atividades de serviço aos outros e às suas comunidades”, sendo que “a perspetiva dominante desse esforço de educação para a cidadania parece basear-se no poder da socialização”.

Tendo em consideração que continua a haver estudos insuficientes em relação aos contextos específicos que promovem oportunidades e experiências de participação para os jovens (Fernandes-Jesus, 2013), importa perceber como é que as associações de imigrantes criam efetivamente oportunidades de participação para os jovens. A investigação que neste lugar se dá conta inclui jovens de primeira e segunda geração. De seguida, apresento um quadro com algumas características dos jovens deste estudo.

**Tabela 7.** Breve descrição dos jovens entrevistados

Nome da AI	Número de jovens entrevistados	Feminino	Masculino	1ª geração de imigrantes	2ª geração (nasceram em Portugal)
1	7	2	5		7 afrodescendentes
2	8	4	4	2 cabo-verdianos e 1 são-tomense	5 afrodescendentes
3	5	5		1 caboverdiana	4 afrodescendentes
4	4	3	1	1 angolana, 1 guineense e 1 são-tomense	1 afrodescendente
5	6	3	3	1 Ucrainiano e 3 romenos	1 de origem romena e 1 afrodescendente
6	3	2	1	2 ucranianas e 1 russo	
7	3	2	1	3 ucranianos	
8	5	3	2	3 ucranianos	2 de origem ucraniana
9	5	2	3	5 ucranianos	
<b>Total</b>	46	26	20	25	21

Tal como a tabela demonstra, a maioria dos jovens das AI cabo-verdianas 1,2 e 3 são de segunda geração e a maioria dos jovens das restantes AI são imigrantes de primeira geração. A maioria dos jovens de 1ª geração imigraram para Portugal na infância, quando tinham entre 1 a 14 anos. Apenas os 3 jovens da AI 6 vieram para Portugal com 15 anos. No que diz respeito às características socioeconómicas dos jovens, os/as jovens afrodescendentes fazem parte, predominantemente, de grupos sociais desfavorecidos. Isto porque pertencem a famílias com baixas habilitações literárias, e, portanto, com uma baixa condição socioeconómica. Já a maioria dos/as jovens com origem ucraniana, romena e russa (com exceção de alguns jovens ucranianos da A8 e jovens romenos da A5) pertencem a famílias com altas habilitações literárias, isto é, com licenciatura e mestrado. Portanto estes jovens têm à partida acesso a um maior capital cultural, social e económico.

As AI oferecem aos jovens atividades distintas que correspondem a prioridades distintas. Identificámos 5 prioridades de ação diferentes que pretendem responder às necessidades e interesses desta população juvenil, nomeadamente: a) a promoção do sucesso escolar; b) a ocupação de tempos livres; c) a promoção do voluntariado e participação juvenil; d) a promoção da mobilidade geográfica e/ou do diálogo intercultural; e e) a preservação e educação cultural. Como iremos constatar, estas cinco prioridades são operacionalizadas de formas distintas.

### **1.3.1 Foco na promoção do sucesso escolar**

A educação de jovens com origem imigrante é um aspeto importante da sua integração (Cortesão & Stoer, 1996; Cebolla Boado, 2011; Kilpi-Jakonen, 2011; Seabra et al., 2016). Segundo Raaum et al. (2009: 173), os jovens são considerados socialmente excluídos se estiverem fora do mundo da escola e do trabalho por um certo período de tempo e se “tiverem pouca probabilidade de retornar a qualquer uma dessas arenas num futuro próximo”. Como tal, as AI cabo-verdianas 1, 2 e 3, e a AI de imigrantes da Europa do Leste 5, cientes da importância da educação, procuram promover o sucesso escolar de crianças e jovens. A maioria dos jovens destas associações são oriundos de meios desfavorecidos do ponto de vista socioeconómico. Como tal, são jovens cuja socialização primária não se faz na cultura que a escola impõe, e que estão culturalmente mais distantes dos saberes que a escola considera aceitáveis e, por isso, podem sofrer

violentas recontextualizações que lhes dificulta o sucesso escolar (Bernstein, 1982). Além disso, os jovens de famílias de baixo nível socioeconómico têm acesso a menos recursos e são mais propensos a permanecer NEET a longo prazo (Guerreiro & Abrantes, 2004; Butler & Muir, 2017). Neste sentido, o apoio escolar da AI pode ser particularmente importante para os jovens destas associações.

A AI caboverdeana 2 e a AI do leste Europeu 5 procuram dar respostas educativas a um grupo de jovens que tem percursos de insucesso e abandono escolar bem como jovens NEET:

Coordenador, AI 2 - **“Existe um número muito elevado de jovens descendentes de imigrantes entre os 15 e os 25 anos que não conseguem passar de ano ou que não estão ocupados. Não estudam, não trabalham. E estando desocupados estão no terreno propício para a delinquência e criminalidade.”**

Coordenadora, AI 5 – **“Temos jovens dos 15 aos 19 de várias nacionalidades que já tiveram percursos de insucesso, sendo que a maioria frequenta o 7º e o 8º ano. São jovens de cursos SEF e vocacionais, sendo que alguns tem problemas com consumo. Também temos jovens que não estudam nem trabalham: alguns abandonaram a escola porque a escola não lhes interessava e outros foram expulsos”.**

Como podemos constatar, alguns jovens das AI 2 e 5 têm percursos de abandono escolar e de insucesso, e outros encontram-se na condição de jovens NEET. Em Portugal, o abandono precoce da educação e formação (APEF) e as baixas qualificações dos jovens, associados a trajetos de precariedade, constituem um grave problema social que limita as perspetivas de integração social e profissional dos jovens, contribuindo para uma situação de grande vulnerabilidade e de grave risco de exclusão social (Mesquita & Hardalova, 2019). A taxa de APEF, em Portugal, continua a ser uma das mais altas da Europa (12,6% em 2017, 11,8% em 2018), afetando sobretudo os jovens de classes sociais desfavorecidas. Segundo Mesquita & Hardalova (2019), o abandono escolar é fruto de um afastamento progressivo dos jovens, mas também de desinvestimento da escola na sua integração. Nas suas palavras “percursos de formação pouco flexíveis, insucessos repetidos, climas de escola pouco saudáveis, com relações pobres entre alunos e professores, e com pouco espaço para a participação dos jovens, conferem à Escola uma responsabilidade importante neste processo segregador” (p. 339).



Assim, para fazer face ao insucesso escolar, e, portanto, à falta de integração educativa dos jovens descendentes de imigrantes, bem como à possibilidade de os jovens abandonarem a escola e enveredarem por caminhos de marginalidade, as associações procuram oferecer aos jovens apoio escolar e vocacional e atividades de ocupação dos seus tempos livres (como o desporto). Neste sentido, a intervenção social destas associações parece assumir uma função compensatória das carências educativas e sociais dos jovens, procurando orientá-los a nível educativo e profissional.

No entanto, a AI caboverdeana 2 tem dificuldades em atrair os jovens para as suas atividades de apoio escolar. Os jovens raramente frequentam o apoio escolar, sendo as crianças a usufruir deste apoio. Curiosamente, como iremos verificar, a maioria dos jovens afrodescendentes desta AI 2, que não frequentam o apoio escolar, tem um baixo envolvimento escolar, bem como baixas expectativas educativas.

Coordenador, AI 2 - **“Os jovens a partir dos 15 anos não vão ao apoio escolar. Não se interessam.** E quando tem algum trabalho para fazer vem ter comigo para tirar dúvidas sobre Matemática ou trabalhos no computador”.

No caso da AI 5 o apoio escolar é maioritariamente frequentado por crianças:

Coordenadora, AI 5 – **“Os jovens não costumam vir ao apoio escolar porque a maioria não estuda nesta localidade e só chega a casa ao final do dia.** A rede de transportes da localidade é deficitária. A nossa prioridade está entre crianças do primeiro ciclo e crianças com 10, 11 e os 14 anos que frequentam um agrupamento de escolas que é um território TEIP. **As crianças vêm ao apoio escolar sobretudo porque os pais não os conseguem ajudar.** Há pais que falam muito mal português porque vivem em comunidades que fala a língua de origem, e há pais com dois trabalhos no mesmo dia”.

A AI caboverdena 3 faz um trabalho de acompanhamento informal do percurso escolar das crianças e jovens:

Coordenadora, AI 3 – **“Nós acompanhamos as crianças e jovens e também conversamos com os pais para saber como estão os seus resultados escolares.** Os jovens tem uma enorme descrença nas suas capacidades de progredir os estudos com sucesso, e são raros

aqueles que conseguem alcançar o ensino superior; muitos deles usam o argumento “a faculdade não é para mim”.

O trabalho de acompanhamento e preocupação com o percurso escolar dos jovens bem como a estratégia de recompensar o sucesso escolar com a prática desportiva pode ser uma forma de promover o envolvimento escolar das jovens atletas. Como iremos confirmar no capítulo sobre o envolvimento escolar dos jovens, estas estratégias associativas têm uma influência positiva significativa na relação de alguns jovens com a escola.

### **Apoio vocacional na escolha de percursos educativos e profissionais**

As AI cabo-verdianas 1 e 2 e a AI do leste europeu 5, oferecem aos jovens um apoio vocacional, informal e individualizado na procura de respostas relacionados com os percursos educativo e profissional:

Coordenadora, AI 1 – **“A associação ajuda os jovens a traçar um projeto de vida de sucesso, a perceber e a tomar decisões sobre o que eles querem fazer no futuro. Por vezes os interesses dos jovens estão muito baralhados e nós temos que fazer essa desconstrução e reconstrução. (...) O nosso trabalho é encorajá-los para que eles possam ir mais longe. Os jovens precisam de se sentirem úteis, precisam que acreditem neles, precisam de ser valorizados, ouvidos, compreendidos e encaminhados”.**

Coordenadora, AI 2 - **“Quando os jovens querem fazer um currículo, procurar emprego ou formação vem ter comigo. Nós tentamos colocá-los a refletir, tentamos perceber quais são as suas perspetivas e interesses sobre a escola e sobre o seu futuro profissional, para depois ajudá-los a realizar os seus interesses.** Grande parte dos jovens que me procura é para fazer currículo porque querem trabalhar em part-time enquanto estudam na escola, outros é para procurarem formação ou um curso. **Eu criei currículos alternativos em que o jovem fala sobre ele próprio, para os conhecermos melhor e para eles se autoconhecerem.** Dos 60 jovens que apoiámos conseguimos integrar 23 em emprego”.

Como podemos constatar, a AI caboverdiana 2 tem uma preocupação em apoiar os jovens a nível vocacional, mas também a nível profissional. Ou seja, há aqui uma preocupação com a sua integração profissional.

O Pedro, jovem afrodescendente da AI 2, afirma que a AI teve um papel crucial para conseguir um emprego, porque o ajudou a escrever o currículo:

Pedro (AI 2) – **“A associação ajudou-me a fazer o meu currículo quando eu estava à procura de emprego. Se não fosse o meu currículo eu acho que não tinha o emprego que tenho”**.

O trabalho social destas associações é, por um lado, motivacional, isto é, procura-se encorajar os jovens a apostar nos seus percursos de educação e formação, e a acreditarem no seu valor. Por outro lado, é estas AI procuram que os jovens reflitam sobre os seus interesses para que poder ajudá-los a escolher o percurso educativo que vão seguir. Por último, a AI caboverdiana 2 faz um trabalho de integração profissional dos jovens afrodescendentes, ajudando-os a construir currículos.

### **1.3.2 Foco na ocupação de tempos livres**

As AI caboverdianas 1, 2, 3 estão localizadas num contexto onde há falta de atividades culturais e de lazer, e por essa razão criaram actividades de ocupação de tempos livres lúdicas e desportivas para responder a esta carência social. Por sua vez, a AI do Leste Europeu 5, à semelhança das AI anteriormente referidas, pretende oferecer respostas de lazer a crianças e jovens com baixas condições socio-económicas. Tal como outros estudos indicam, quer as necessidades sociais de um contexto local (Rodríguez, 2015) quer a condição socioeconómica dos grupos étnicos pode influenciar as atividades das organizações de imigrantes (Moya, 2005; Boccagni & Pilati, 2015).

Os coordenadores da AI caboverdiana 2 e da AI do leste europeu 5 afirmam que as atividades lúdicas são uma forma de dar um sentido ao lazer dos jovens, evitando que se envolvam em caminhos de delinquência:

Coordenador, AI 5 – **“A associação tem se candidatado desde 2010 a projetos do programa Escolhas para responder à falta de respostas sociais e culturais na localidade para os**

**jovens, e assim evitar que os jovens fiquem a vaguear na rua como fazem normalmente.**

A maioria dos jovens são de uma classe social mais baixa por isso os pais não tem recursos para que eles participem em outras atividades. E nós damos-lhes essas oportunidades de participar em atividades de forma gratuita. **Damos sentido ao seu lazer”**.

Coordenadora, AI 2 – “Se nós não estivermos cá os jovens não têm um espaço para onde ir. **O facto dos jovens estarem no centro lúdico significa que eles não estão a gerir conflitos na rua, não estão em roubos ou a fumar ganza sem nada para fazer. A nossa preocupação com os jovens é a ocupação e a prevenção de comportamentos de delinquência”**.

Para além das atividades de ocupação de tempos livres existentes na associação, as AI caboverdianas 1 e 2 desenvolvem atividades de lazer fora do bairro e da localidade, para evitar a segregação e exclusão socio-espacial dos jovens afrodescendentes:

Coordenador, AI 2 - “**Queremos tirar os jovens do bairro e da localidade de forma gradual, porque eles têm um sentimento de pertença ao bairro e fecham-se dentro da própria comunidade. (...) Durante as férias letivas tentamos descontextualiza-los:** vamos visitar o Estádio da Luz, vamos ver museus, vamos a Sintra, a Lisboa”.

Coordenadora, AI 1 - “**As atividades que fazemos não estão apenas centralizadas no bairro.** Vamos a Grândola participar num atelier de dança promovido por uma associação africana, vamos para o centro de arte fazer uma dinâmica”.

Tendo em consideração as desvantagens de classe destes jovens e falta de ocupação dos jovens sem a associação, estas associações podem desempenhar um papel particularmente significativo na sua integração social, em particular na ocupação dos seus tempos livres.

Para a coordenadora da AI caboverdeana 3, a prática de um desporto federado assume uma importância central para a inclusão social e educativa das jovens.

Coordenadora, AI 3 - “**O desporto é fundamental, porque ajuda as jovens a estar noutra contexto, a conhecer novas realidades, novas pessoas e locais. O andebol por si só já promove o convívio com outros jovens e o conhecimento de outras partes de Portugal**

**através das deslocações para ir jogar. (...) Para além disso, a prática do desporto a nível federado como o andebol, como tem regras específicas dá a estas jovens competências pessoais e valores, como a tolerância e o respeito, que elas transportam para a vida adulta, para o seu contexto social, familiar e profissional”.**

De facto, vários estudos sugerem que o desporto pode desempenhar um papel importante nos processos de pertença e integração dos migrantes na sociedade e na comunidade local (Stodolska & Alexandris, 2004; Walseth, 2006; Doherty & Taylor, 2007; Spaaij, 2015; Elbe et al., 2018). Segundo Burrmann et al. (2017: 200), os grupos desportivos são “um ponto de referência principal para afiliação e pertença, porque os laços emocionais e sociais desenvolvem-se durante um longo período de tempo”. Enquanto contextos locais de pertença, o grupo desportivo pode ser um local para muitos jovens com origem imigrante desenvolverem vínculos emocionais e para se sentirem aceites e reconhecidos.

### **1.3.3 Foco na promoção da participação juvenil e do voluntariado**

A participação cívica e política tem sido tradicionalmente apontada como a espinha dorsal de uma sociedade democrática sã e coesa (Norris, 2002; Morales & Geurts, 2007; Ballard et al., 2015). Aliás, a promoção da participação cívica e da cidadania ativa dos jovens, em especial daqueles que tem menos oportunidades de vida, é uma das estratégias políticas da Comissão Europeia para aumentar a coesão social e reduzir o défice democrático na Europa (European Commission, 2016b). O voluntariado, em particular, é um bom exemplo de como a ligação dos jovens à sociedade e o compromisso com a mudança social é aparente (Zukin et al., 2006). O potencial de transformação social e individual do voluntariado tem sido enfatizado no contexto das transições juvenis, podendo ser uma oportunidade para os jovens desenvolverem competências e melhorarem os seus perfis de empregabilidade, enquanto contribuem para o 'bem social' (Holdsworth & Brewis, 2014).

A AI caboverdiana 1 e a AI do Leste europeu 5 tem uma preocupação em promover a participação e o voluntariado dos jovens na associação e na localidade. Segundo a liderança destas AI:

Coordenadora, AI 1 - **“Fazemos atividades em que os jovens colaboram e são responsáveis por atividades.** Distribuímos-lhes tarefas, ouvimos a opinião deles. **Nós responsabilizamos para capacitar os jovens com competências de liderança (...).** É importante eles **perceberem que não é só jogos, não é só brincar. Ao participarem na associação os jovens sentem-se úteis e sentem que contribuem,** nem que seja na organização de uma festa, sendo responsável pelo bar, ou sendo porteiro. **Fazemos atividades em que os jovens são monitores de dinâmicas para crianças ou jovens, e são eles que criam e planeiam as atividades.** Um dos espaços da associação é utilizado pelos jovens para fazerem desporto e são os nossos voluntários que dinamizam as aulas. **Tudo isto capacita os jovens e cria um sentimento de pertença”.**

Coordenadora, AI 5 - **“Todos os meses temos ações de voluntariado na localidade e fora da localidade.** Nas férias de verão do ano passado fomos a uma associação local fazer atividades e jogos intergeracionais com os idosos. Já fizemos atividades com a ReFood, em que os jovens participaram na distribuição de alimentos, recolha de alimentos do banco alimentar, limpeza das praias(...). **O objetivo que temos em relação aos jovens dos 15 aos 20 anos é criar um conjunto de competências para que futuramente sejam eles próprios a organizar atividades. A ideia é responsabilizá-los para que eles sejam autónomos.** Nos intercâmbios que fizemos, os jovens fizeram previamente orçamentos para atividades, angariaram dinheiro para atividades, tinham que cozinhar as refeições todas”.

Uma das atividades inovadoras da AI 5, incluída no Projeto Escolhas, é a assembleia de jovens. Esta atividade pretende promover a participação dos jovens na associação, incentivar o trabalho de grupo e o respeito de diferentes opiniões (Programa Escolhas, 2013). Um dos coordenadores desta AI, explica como se organiza esta iniciativa:

Coordenador, AI 5 - **“Na assembleia de jovens os jovens discutem sobre o projeto, fazem propostas sobre atividades (...).** Cada atividade que eles fazem aqui tem pontos, inclusive os trabalhos de casa. **E quanto mais participam mais pontos ganham.** Quando temos atividades, como ir a intercâmbios, eles pagam com pontos.”

De um modo geral, os discursos da liderança da AI caboverdeana 1 e da AI do leste europeu 5 permitem-nos concluir que estes contextos desenvolvem atividades de

voluntariado e participação tendo como objetivo responsabilizar os jovens nas atividades da associação, com o intuito de desenvolverem virtudes cívicas, autonomia e competências de liderança. As virtudes cívicas incluem “a disposição de jogar segundo as regras, cuidar do bem comum, confiar nos outros, tolerar diferenças, respeitar direitos e deliberar e ouvir em boa fé” (Warren, 2001: 149). Por sua vez, a autonomia individual inclui “um sentido de eficácia ou agência política, informação, competências políticas, capacidades para o julgamento deliberativo e virtudes cívicas” (Warren, 2001: 71). Neste sentido, os jovens não são apenas considerados um grupo alvo das atividades da associação. Pelo contrário, são participantes e parceiros que podem planear e ajudar a organizar atividades da associação. Ora, ter oportunidades de exercer influência e participar em atividades são atributos necessários para a cidadania (Lindström, 2010a). De facto, tal como o estudo de Ballard et al. (2015) demonstram, a participação cívica oferece um conjunto valioso de oportunidades para desenvolver competências e preparar-se para o futuro.

#### **1.3.4 Foco na promoção de mobilidade geográfica e diálogo intercultural**

As AI cabo-verdianas 1, 2 e 3 e a AI de imigrantes da Europa de Leste 5 pretendem oferecer aos jovens oportunidades de mobilidade geográfica bem como experiências de diálogo intercultural entre os jovens. O Livro Branco sobre o Diálogo intercultural do Conselho da Europa (2008: 21) define o diálogo intercultural como “uma troca de ideias aberta, respeitadora e baseada na compreensão mútua entre indivíduos e grupos com origens e património étnico, cultural, religioso e linguístico diferentes”.

A AI caboverdiana 2, embora não assuma como objetivo a promoção de experiências de diálogo intercultural, é constituída por uma coordenadora que, por iniciativa própria, ajuda alguns jovens a fazer intercâmbios juvenis internacionais:

Coordenadora, AI 2 - **“Eu ajudei o Pedro a fazer um intercâmbio de 10 dias à República Checa. E foi um processo de crescimento muito grande. Imagina, para um jovem que pensa que para lá da amadora é território proibido. Lembro-me que na primeira vez que eu lhe falei do intercâmbio ele disse: “República checa? Isso é tipo China...”. Mas ele foi à República Checa e adorou. O facto de ele ter estado na preparação do intercâmbio, de ter conhecido pessoas de outros países, de ser o único negro, tudo isto ajudou-o”**.

O testemunho acima mencionado revela a importância que os elementos da liderança das associações podem ter na criação de oportunidades para os jovens.

A coordenadora da AI caboverdiana 3 procura, através da equipa de andebol, inscrever as jovens em torneios fora da localidade, para evitar que as jovens experienciem situações de segregação geográfica:

Coordenadora, AI 3 – **“Sempre que há um torneio fora de Lisboa, em que podem passar 4 dias fora de casa, nós procuramos levá-las. (...) As jovens nascem cá, mas se não for o andebol elas continuam aqui no mundinho delas, segregadas.** A comunidade caboverdiana quando imigra concentra-se geograficamente, falam crioulo, trazem cachupa, feijão”.

A AI caboverdeana 1 e a AI 5, do leste Europeu, procuram promover experiências de mobilidade geográfica e diálogo intercultural entre os jovens da associação e jovens de diferentes etnias e nacionalidades de outras regiões de Portugal:

Coordenadora, AI 1 – **“Com o intuito de criar momentos de convívio para fortalecer os laços entre as famílias imigrantes, organizamos viagens, passeios e excursões a diferentes regiões de Portugal, porque a comunidade imigrante imigra com um objetivo que é trabalhar trabalhar trabalhar e os jovens carecerem de oportunidades de socialização com a sua família. (...) Promovemos encontros interculturais para juntar o máximo de etnias, culturas diferentes, crianças, adultas e jovens. (...) Fazemos um evento anualmente em que trazemos grupos de dança de vários países de imigrantes e portugueses. Este ano vamos fazer um torneio de futebol, onde vão participar 4 etnias diferentes da localidade. Vamos às escolas da localidade e com o apoio voluntário de jovens da associação discutimos várias temáticas da interculturalidade, como o estereótipo, a discriminação, as diferenças culturais, e também damos a conhecer a cultura africana, como por exemplo, através de um workshop de dança africana”.**

Na AI de imigrantes da Europa do Leste 5, a mobilidade e o diálogo intercultural é promovido principalmente através de intercâmbios juvenis regionais e nacionais:



Coordenadora, AI 5 – **“Para os jovens de 15, 19 anos o atrativo é o convívio e a possibilidade de poder sair daqui e conhecer novos sítios e pessoas através, por exemplo, dos intercâmbios. Os intercâmbios que fazemos a nível regional e nacional promovem oportunidades de mobilidade e convivência entre jovens de diferentes nacionalidades e localidades, contribuindo para que não estejam numa lógica de segregação.** Fizemos um intercâmbio ao Porto com 4 projetos do programa Escolhas e foram 4 romenos, um ucraniano e um afrodescendente. E eles nunca falaram romeno. Nem costumam falar. Fazemos também intercâmbios desportivos com jovens de outras localidades daqui do Algarve, porque aqui no algarve existe uma grande rivalidade entre alguns territórios”.

Em suma, os discursos dos coordenadores demonstram, por um lado, que as experiências de mobilidade são valorizadas porque oferecem aos jovens a oportunidade de sair da sua localidade. Oportunidade esta que dificilmente teriam noutros contextos. Por outro lado, as experiências de diálogo intercultural fomentam o contacto e a interação interpessoal, que podem promover o conhecimento e compreensão mútua, bem como confiança e um sentimento de pertença mais forte com a localidade (Levrau & Loobuyck, 2018) e com o país. Por último, estas experiências de mobilidade e diálogo intercultural assumem uma importância crucial porque os imigrantes e descendentes arriscam-se a experienciar situações de segregação sócio espacial e sociocultural caso não tenham oportunidades de dialogar com a sociedade (Cui, 2015).

Podemos concluir que as AI caboverdianas 1 e 3 e a AI de imigrantes do Leste Europeu 5 têm uma forte preocupação em promover uma inclusão e educação intercultural. Por um lado, procuram evitar “a não consciencialização da diversidade cultural que nos rodeia em múltiplas situações” e que constitui uma espécie de “daltonismo cultural” (Cortesão & Stoer, 1996: 38). Por outro lado, vão para além da “mera contemplação passiva do diferente” (Leite, 2008: 22), promovendo o desenvolvimento da comunicação intercultural através de atividades que criam condições de interações positivas entre pessoas com diferentes origens étnico-culturais.

Neste sentido, estes contextos estimulam o desenvolvimento do capital social “bridging” (Putnam & Feldstein, 2004), isto é, a formação de laços e redes sociais entre pessoas que à partida não partilham um conjunto de referências culturais, história familiar, experiências e propósitos comuns. Por sua vez, o capital social bridging facilita

a integração social. Neste caso, o desporto, a participação num campeonato nacional de andebol, o voluntariado e os intercâmbios juvenis são atividades que, ao unir jovens com origens étnico-culturais diferentes à volta de interesses comuns e objetivos partilhados, facilitam a sua comunicação intercultural.

### **1.3.5 Foco na preservação da herança cultural**

A AI guineense 4, e as AI da Europa de Leste 5,6, 7,8 e 9 desenvolvem atividades que procuram promover em jovens interesse em que mantenham e cultivem a sua herança cultural. A AI 5 tem um grupo folclórico de danças romenas e moldavas onde os jovens participam e a AI 4 tem um grupo de dança de balé africano constituído por crianças e jovens que se reúne uma vez por semana. Os grupos de dança dão oportunidades às jovens de desenvolverem as suas competências artísticas e de fazerem espetáculos por todo o país:

Coordenador, AI 4 - “O grupo de Balé africano é dirigido por uma coreógrafa e dois instrumentistas de um grupo de música e danças africanas. Esta troca de experiências é muito boa. **As crianças e jovens tem a oportunidade de participar em espetáculos de danças e temos 4 jovens que já participaram em espetáculos com os Alantantu. E ganham currículo, experiência e ganharam monetariamente. Estamos a conseguir projetar alguns jovens na dança.** Conseguimos fazer com que este grupo de crianças e jovens pisasse o Campo Alegre no Porto acompanhadas de uma orquestra. Elas ficaram maravilhadas”.

Segundo a coordenadora da AI 5, o grupo folclórico romeno cumpre dois propósitos: a conservação e vivência cultural das danças romenas e moldavas, bem como a promoção do diálogo cultural:

Coordenadora, AI 5 - “**É muito importante que os jovens se relacionem com jovens de diferentes culturas e localidades. Aliás, este foi sempre o nosso objetivo desde 2008 quando criámos o grupo folclórico de danças romenas e moldavas .** Eles fazem espetáculos em Portugal. Foram ao Funchal, e conheceram muitos jovens (...). **Também promovemos intercâmbios com ranchos portugueses, onde aprendem as danças portuguesas”.**

A AI 7, da Europa do Leste, tem duas escolas onde ensina a língua russa e ucraniana. A escola de língua russa tem 60 crianças e jovens ucranianos, moldavos e romenos. Já a escola de língua ucraniana tem 10 crianças de origem ucraniana. De seguida, a coordenadora da AI explica o propósito destas escolas e o motivo das crianças frequentarem a escola:

Coordenadora, AI 7 - **“As crianças e os jovens aprendem sobre a história e a geografia do país, Ucrânia e Rússia, porque é importante saberem de onde são. (...) Os pais querem que os seus filhos falem a língua de origem.** Há crianças que falam, mas não escrevem nem sabem ler e muitas crianças pronunciam mal a língua ucraniana e portuguesa”

Por último, a AI da Europa do Leste 6 e a AI ucraniana 8 têm escolas ucranianas, também definidas como “escolas complementares” (Tereshchenko & Cárdenas, 2013), que se focam no ensino das principais disciplinas do currículo nacional ucraniano. Para além do ensino de disciplinas do programa do Ministério da Educação da Ucrânia (como língua e literatura ucraniana, história da Ucrânia, história do mundo, língua portuguesa, matemática, física-química, biologia, geografia e inglês), estas escolas ensinam a língua ucraniana e russa (AI 6) e a ucraniana (AI 8).

Nas últimas duas décadas, migrantes económicos da Ucrânia, Rússia, Roménia e Moldávia criaram várias escolas complementares (“*supplementary schools*”) em Portugal (Tereshchenko & Cárdenas, 2013). A educação étnica complementar em Portugal está relacionada com a recente chegada de migrantes que não falam português. A imigração ucraniana para Portugal ocorre desde os anos 90. Em 2011, os cidadãos ucranianos a residir legalmente em Portugal (N = 48.022) constituíam a segunda maior população migrante, depois dos brasileiros (SEF, 2011).

Nestas escolas ucranianas, o ensino do currículo ucraniano é apoiado por um programa do Ministério da Educação Ucraniano chamada “Escola Ucraniana Internacional” (Tereshchenko & Cárdenas, 2013). Esta tipologia de escola ucraniana foi criada pelo governo ucraniano para garantir que os cidadãos ucranianos que vivem no estrangeiro possam receber um certificado ucraniano de ensino primário ou secundário. Os livros didáticos são os mesmos utilizados nas escolas públicas da Ucrânia e as aulas são lecionadas na língua ucraniana aos fins de semana, por professores imigrantes ucranianos ou russos (no caso da AI 6) que têm licenciatura e experiência profissional.

Os alunos são agrupados por idades e distribuídos por turmas desde o 1º ano ao 11º ano do Sistema de Educação ucraniano. A avaliação dos alunos ocorre em Portugal duas vezes por ano, sendo realizado um teste conduzido por um grupo de avaliadores ucranianos visitantes. Estas escolas ucranianas recebem contribuições financeiras da comunidade imigrante e dos pais dos estudantes. Como estas escolas ucranianas oferecem um ensino convencional bem como a aprendizagem da língua e cultura ucraniana, podem ser definidas como escolas alternativas ao ensino regular português.

Os coordenadores das AI 6 e 8 explicam o motivo da criação da escola ucraniana e do interesse das famílias imigrantes em inscrever os seus filhos nesta escola:

Coordenador, AI 8 – **“A escola surgiu em 2006 porque os ucranianos que vieram para Portugal viver começaram a perceber que os seus filhos precisavam de continuar a sua educação ucraniana para não se esquecerem da sua cultura. Os filhos de ucranianos que nascem em Portugal frequentam a escola porque os pais querem que os seus filhos aprendem a língua ucraniana.** Os alunos são avaliados pela escola de Kiev, na Ucrânia. Fazem uma avaliação como os exames nacionais finais e recebem um diploma do 1º ciclo ou secundário, que lhes permite continuar os estudos na Ucrânia ou em Portugal. **Os alunos podem fazer equivalência ao Ensino Português porque existe um acordo entre Portugal e a Ucrânia desde 2007 de reconhecimento e equivalências dos diplomas do secundário e ensino superior”**.

Coordenadora, AI 6 - **“Hoje em dia, as crianças nascem cá e em casa já não falam a língua materna dos pais, e por isso os pais querem que os seus filhos frequentem a nossa escola para aprenderem a sua língua. Os jovens veem porque tem dificuldades na escola portuguesa ou porque querem ter explicações para melhorar no ensino português, numa disciplina específica ou em todas.** Um jovem pode vir fazer só uma disciplina ou todas. Alguns acabaram de chegar a Portugal, e estão no 6º ano, e paralelamente à escola portuguesa estão aqui na escola ucraniana onde aprendem na sua língua materna e tiram as suas dúvidas o que os ajuda a compreender o que não compreendem na escola portuguesa. **Aqui o professor explica-lhe na sua própria língua”**.

Tal como os coordenadores da AI do leste europeu 6 e da AI ucraniana 8 afirmam, estas escolas ucranianas oferecem aos jovens ucranianos o benefício de ter equivalência ao

Ensino Português, que reconhece o diploma do ensino secundário destas escolas ucranianas. A escola ucraniana é uma forma de crianças e jovens aprenderem a língua ucraniana e realizarem o ensino na língua ucraniana segundo os métodos de ensino do Sistema de Educação Ucraniano. Segundo os coordenadores das AI 6 e 8, as famílias ucranianas, à semelhança das famílias imigrantes da AI 7, querem que os seus filhos aprendam a língua materna e por isso inscrevem os seus filhos nas escolas das AI. Estas famílias demonstram adotar uma estratégia de “aculturação seletiva” (Portes & Rivas, 2011), porque pretendem que os seus filhos aprendam o idioma do seu país de origem, bem como aspetos da sua herança cultural ao mesmo tempo que se integram na sociedade de acolhimento. Desta forma, as crianças e jovens podem tornar-se bilingues e manter a sua ligação com a cultura dos seus pais.

Para além disso, Mirotshnik (2008: 140) refere que as escolas étnicas ou complementares são valorizadas pelos imigrantes de países da Europa de Leste por “incutir hábitos de disciplina, de estudo e porque as crianças sentem-se apoiadas e seguras”. Por último, segundo a coordenadora da AI do leste europeu 6, alguns jovens que tem dificuldades escolares específicas inscrevem-se em apenas algumas disciplinas para ter apoio escolar e compreender melhor a matéria que tem na escola portuguesa.

Para coordenadora da escola ucraniana da AI 8, a grande preocupação desta escola é o ensino da cultura e da língua ucraniana. Aliás segundo esta coordenadora, o problema que a escola encontra nos jovens é a sua dificuldade comunicarem e compreenderem a língua ucraniana:

Coordenadora, AI 8 - **“A nossa maior preocupação é transmitir a cultura ucraniana e ensinar a língua ucraniana porque nós queremos que as crianças e os jovens se mentalizem que são ucranianos.** Algumas crianças e jovens só falam um pouco ucraniano em casa com os pais e aqui na escola durante as aulas e nos intervalos falam português. Porque a nossa língua materna para eles já não é a língua materna. **Há situações na escola primária, em que é mais fácil explicar alguma coisa na língua portuguesa do que na língua ucraniana. Este é o nosso problema”.**

Por último, uma das coordenadoras da AI ucraniana 9 justifica a razão pela qual a associação tem como missão o ensino da cultura e da história ucraniana:

Coordenadora, AI 9 – **“Queremos que esta geração mais nova tenha amor pela Ucrânia e perceba a importância que a Ucrânia tem na vida deles. (...) A maioria dos jovens que participam na associação nasceram em Portugal e alguns tem dificuldade em falar e compreender a língua ucraniana (...). Em cada reunião que fazemos temos um tema. Por exemplo, a importância de uma figura ucraniana, de uma celebração religiosa ucraniana ou de uma data histórica ucraniana. As diversas atividades que fazemos têm uma metodologia pedagógica e lúdica.** Fazemos jogos ou trabalhos manuais relacionado com essa temática para nos divertirmos e para nos conhecermos melhor. (...) Também **fazemos formações para jovens com mais de 18 anos que queiram colaborar na liderança da associação para compreender a nossa metodologia.** E organizamos intercâmbios nacionais e internacionais entre ucranianos”.

A AI ucraniana 9 tem uma preocupação especial com os jovens ucranianos de 1ª geração, porque como estes jovens nasceram em Portugal estão mais distantes da herança cultural, sendo que a maioria não sabe falar ou compreender a língua ucraniana. De facto, segundo Jennifer Huynh e Jessica Yiu (2015: 177) “a força dos laços afetivos que conectam o imaginário e as emoções da primeira geração à sua pátria diminui na segunda geração, embora ainda persista como parte do legado de seus pais”. Neste sentido, esta AI propõe-se ser um contexto educativo de “aprendizagem pedagógica e lúdica” da língua, cultural e história ucraniana.

### **Síntese**

Podemos concluir que a AI guienense 4 bem como as AI de leste europeu 5,6 e 7 e as AI ucranianas 8 e 9 pretendem ser espaços de aprendizagem e expressão cultural, bem como contextos onde os jovens desenvolvem “formas de pertença” e identificação com o seu património cultural (Waldinger, 2015). Por esta razão, organizam grupos de danças tradicionais dos países de Leste, e desenvolvem atividades para os jovens comunicarem na língua materna bem como atividades de ensino informal da língua, da história e da cultura do país de origem da comunidade imigrante. Simultaneamente, a AI do leste europeu 6 e a AI ucraniana 8 têm uma preocupação em oferecer um ensino formal segundo o sistema de Ensino Ucraniano, para apoiar os filhos de imigrantes na sua relação com o estudo e para continuarem a aprender a língua materna. Aliás, nestas

associações assim como na AI ucraniana 9, há uma preocupação em falar somente na língua materna dos imigrantes.

Em contraste com as AI acima referidas, as AI cabo-verdianas 1, 2 e 3 e a AI de leste europeu 5 desenvolvem intervenções com e para os jovens assentes na promoção do sucesso escolar e na integração social. Esse propósito é realizado por meio de atividades de ocupação de tempos livres, de atividades de participação e de voluntariado na associação e na localidade, e de experiências de mobilidade geográfica e diálogo intercultural. Por um lado, procura-se esbater as desigualdades educativas e exclusões sociais e geográficas a que estes jovens estão sujeitos. Por outro lado, procura-se que os jovens desenvolvam competências cívicas de participação, liderança, autonomia e responsabilidade. Neste sentido podemos concluir que estas AI, ao desenvolverem atividades lúdico-pedagógicas, desportivas e cívicas podem constituir-se contextos de socialização, educação juvenil (Palhares, 2008) e inclusão social.

Importa agora perceber como é que os jovens se apropriam deste trabalho. No próximo capítulo, procura-se perceber quais são as formas de envolvimento associativo dos jovens bem como qual o papel que as associações têm, enquanto potencial contexto de participação e educação, na vida de jovens com origem imigrante.





## **2.FORMAS DE ENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO DE JOVENS EM ASSOCIAÇÕES**

Antes de nos debruçarmos sobre as formas de envolvimento e participação dos jovens nas AI, importa pensar sobre o conceito de juventude. José Machado Pais (1993: 23), sociólogo que tem debruçado a sua atenção sobre o conceito de juventude e culturas juvenis, afirma que as culturas juvenis dizem respeito a “conjuntos de crenças, valores, símbolos, normas e práticas que determinados jovens dão mostras de compartilhar”. A juventude é um conjunto social diversificado que pode ser dividido em função dos seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspetivas e aspirações.

A discussão sobre a participação juvenil tem tido um papel central no debate público sobre o desenvolvimento da sociedade civil. Reconhece-se que a participação juvenil é relevante para a integração social das gerações mais novas que na contemporaneidade (Gaiser & Rijke, 2012). Para os jovens com origem imigrante, pertencer a uma associação pode ser significativa para o seu desenvolvimento, para o alargamento das suas redes sociais, para a integração social e para a afirmação dos seus interesses e reivindicações. A participação em associações de imigrantes pode ser uma oportunidade de os jovens demonstrarem a sua capacidade de agência, os seus interesses e preocupações. Para além disso, pode permitir-nos compreender a ligação e compromisso que os jovens tem com a sociedade em que vivem, com o país onde nasceram e com a sua herança cultural. Deste modo, a partir de entrevistas feitas a jovens com idades entre 15 e 23 anos de origem africana e do Leste Europeu, identificaram-se sete formas de participação e envolvimento e analisaram-se as motivações e sentidos que os jovens atribuem ao seu envolvimento.

Antes de avançarmos para a análise das várias formas de participação e envolvimento, convém esclarecer o conceito de participação que orienta este estudo. Ekman e Amnå (2012) definiram uma tipologia de participação política e cívica, distinguindo 3 tipos de participação: 1) não participação, 2) participação cívica e 3) participação política (manifesta). A não participação passiva pode encontrar-se entre cidadãos que não se interessam pela política e não seguem assuntos políticos e cívicos. Já as formas ativas de não participação, diz respeito aos cidadãos que não apenas não se interessam por política, mas também sentem repulsa por questões políticas e evitam discussões políticas. Em segundo lugar, a participação cívica inclui a atenção e interesse pessoal em questões políticas e sociais, e o envolvimento cívico em atividades baseadas

na atenção a questões políticas e sociais bem como trabalho voluntário para melhorar as condições da comunidade local, por caridade ou para ajudar outras pessoas. Por último, a participação política diz respeito a ações que pretendem influenciar decisões governamentais e resultados políticos. Os cidadãos podem envolver-se em formas de participação política formal como participação eleitoral e atividades extra-parlamentares ou ativismo como assinar petições ou participar em manifestações.

À luz desta definição, deve ser dito que nem todas as formas de envolvimento na associação serão formas de participação cívica. Os jovens podem ter um tipo de pertença e apropriação da associação que pode não se assemelhar à participação cívica ou à participação política.

### **2.1. A associação como espaço de suspensão da escola e de socialização**

A associação é para os jovens um contexto de eleição para se envolverem durante os seus tempos livres. Ora, os tempos livres são uma das mais importantes dimensões da vida quotidiana dos jovens no que respeito à definição e compreensão das culturas juvenis. Aliás, os usos que os jovens fazem dos seus tempos quotidianos, incluindo os de lazer – são aqueles que provavelmente mais contribuem para a constituição, difusão e consolidação das “culturas juvenis” (Pais, 1993). Os jovens afrodescendentes das AI cabo-verdianas 1 e 2 e os jovens de origem romena e ucraniana da AI do leste europeu 5, participam na associação por razões recreativas, apropriando-se da associação enquanto espaço de socialização, para desfrutar de um tempo de diversão e descontração. Não é o facto de serem imigrantes ou filhos de imigrantes que os galvaniza a pertencer à associação. As associações de imigrantes são contextos cuja importância está além da sua condição migrante ou étnica. A associação é, sobretudo, uma forma de conviverem e de se distraírem do mundo da escola que, nas palavras do jovem romeno Lucas, “só exige esforço psicológico e trabalho”:

Lucas (AI 5) - **“Não é por sermos imigrantes que vivemos cá. Eu até já participei numa associação de jovens que na sua maioria é de portugueses e se eles precisarem eu ajudo-os. A associação é uma oportunidade para nós nos divertirmos, convivermos com diferentes tipos de pessoas e distrair do mundo exterior que só exige esforço psicológico e trabalho”**. Dalila - “Às vezes os jovens estão tão concentrados em trabalhar e ganhar

dinheiro que quase que não há tempo para quase nada e podem esquecer-se o que é ter amizades”.

Carlos (AI 1) – **“Eu não me identifico com esta associação pelo facto de ela ser caboverdiana. Mesmo se fosse de outra nacionalidade, acho que nós viríamos para aqui na mesma. O que importa é conviver com as pessoas.** Depois da escola ou venho para a associação ou pratico desporto”.

Henri (AI 1) – **“A associação é bastante importante porque quando saímos da escola reunimo-nos todos aqui e não estamos fechados em casa. Sentimo-nos em casa aqui. Somos uma família e o nosso companheirismo é muito importante. Vimos à associação para conviver, conversar e jogar Playstation.** Temos um espaço só nosso onde jogamos e até uma certa hora ninguém nos incomoda”. Entrevistadora – “E vocês passam muito tempo a jogar Playstation?” Hazel – “Sim, até costumamos pedir mais 5 minutos para jogar...”.

A maioria dos rapazes afrodescendentes das AI cabo-verdianas 1 e 2 frequentam a AI diariamente para conviverem, sendo que esta socialização é mediada pelos jogos virtuais ou pela prática de um desporto. O jogo, enquanto elemento lúdico de um tempo de lazer, é uma atividade que se institui como fim em si mesmo, “sendo acompanhado por um estado de espírito de tensão e de alegria, bem como pela consciência de ser “diferente” da “vida normal” (Huzinga, 2003: 45).

Para as raparigas e rapazes afrodescendentes da AI caboverdiana 2, a AI é apropriada enquanto espaço diário de socialização, de encontro de amigos e de desenvolvimento de amizades que facilitam a integração na localidade.

Maria (AI 2) – **“O que me motiva a vir à associação é estar com as pessoas, conviver. Quando comecei a vir cá ao espaço lúdico, à cerca de um ano, fiz mais amizades com as pessoas aqui da zona o que me ajudou na minha integração para conhecer mais pessoas.** Depois da escola vimos para aqui ou vamos para o parque conversar”.

Tal como a Maria revela, a possibilidade de criar e ampliar redes sociais informais é um elemento importante da participação de jovens com origem imigrante (Flanagan & Levine, 2010; Romaní et al., 2012). Isto porque estas redes podem oferecer um apoio

social, psicológico, cultural e emocional, que contribui para superar as dificuldades que os imigrantes e jovens com origem imigrante encontram, bem como para desenvolver processos de integração na sociedade.

Para os rapazes da AI caboverdiana 2, a associação tem um forte potencial de integração social, porque resgata os rapazes das ruas e de possíveis atividades delinquentes:

Paulo (AI 2) – **“A associação é a nossa segunda casa. É um local de convívio do pessoal, onde nos encontramos quase todos os dias depois da escola para conviver e jogar à bola. Também conhecemos “damas” novas. Diogo – “A associação tira-nos das ruas e ajuda vários jovens, que não tem um apoio extra dos pais porque estão sempre a trabalhar, e que facilmente vão por maus caminhos, faltam à escola, roubam e depois são mandadas para fora de casa”.**

Elton (AI 2) – **“Passamos muito tempo aqui fora na rua, à porta da associação. Sem fazer nada. Só a conversar. É uma cena daqui do bairro”.**

Estes rapazes afrodescendentes participam na AI caboverdiana 2 depois da escola, para estar com os amigos, para praticar um desporto e para estar “a conversar”, a passar o tempo “sem fazer nada”. Ora estas atividades são uma das atividades características das culturas juvenis e um dos “signos juvenis geracionais” (Pais, 1993: 107). E nesta ritualidade de “não fazer nada” produzem-se solidariedades grupais e construções juvenis da realidade. A adolescência é aliás um período de desenvolvimento particularmente crucial para a interação social e para construir relacionamentos fora do círculo familiar (Fuligni & Eccles, 1993). De facto, para os jovens, as amizades e os grupos de amizade são relevantes na sua transição para a vida adulta, porque oferecem várias formas de apoio emocional e social, e são importantes fontes de conhecimento e compreensão (Jeffrey & McDowell, 2004).

A AI é considerada um espaço familiar onde os jovens se “sentem em casa”. Como os jovens frequentam a associação diariamente, esta é representada como uma casa ou um espaço familiar dentro do qual as pessoas são importantes. Duyvendak (2011) define “casa” como tendo três componentes – casa como um lugar familiar, casa

como refúgio seguro, protegido e casa como lugar para a auto-expressão, identidade livre. Inclui por isso, sentimentos de segurança emocional. "Casa" representa um espaço simbólico de familiaridade, conforto, segurança e vínculo/ligação emocional (Antonsich, 2010). Sentir-se em casa inclui sentir-se “à vontade”, sentir-se seguro, protegido e confortável com o seu meio/ambiente. A familiaridade dos jovens com o contexto associativo é fruto das amizades e sociabilidades desenvolvidas neste espaço, que assumem uma importância central na vida dos jovens. Na verdade, as interações entre os jovens e os lugares da associação são fundamentais para o desenvolvimento de um sentimento de pertença e comunhão em relação à associação (Peperkamp, 2017).

Segundo uma das coordenadoras da AI caboverdiana 2, como os jovens usam os espaços da associação para conviver, têm, de um modo geral, pouca iniciativa para organizar atividades, estando à espera do que a associação tem para lhes oferecer:

Coordenadora, AI 2 - **“Os jovens veem ao espaço lúdico da AI depois da escola, a partir das 17h, para estarem em grupo, pelo convívio,** porque é uma característica da cultura africana. Eles vivem aqui todos à volta (...). **Os jovens estão mais à espera do que a associação possa fazer. Eles até podem ter ideias de atividades para fazer, mas esperam que alguém organize tudo.** Temos que estar atrás deles para participarem. Eles às vezes não querem fazer nada. Ficam à porta do espaço lúdico a conversar”.

A AI é um mero espaço onde os jovens desfrutam o seu tempo de lazer com uma certa autonomia, sem o controlo dos adultos nem o peso de terem responsabilidades ou obrigações.

### **A socialização como fonte de aprendizagens relacionais**

Vários académicos sugerem que a participação em atividades de lazer são oportunidades cruciais para os imigrantes obterem um conjunto de benefícios sociais culturais e psicológicos, nomeadamente a aquisição de conhecimento cultural e o desenvolvimento de vínculos sociais com os indivíduos da sociedade de acolhimento (Stodolska & Alexandris, 2004; Kim, 2012; Kim et al., 2016). O Rafael, afrodescendente da AI caboverdiana 1, e o Lucas, jovem romeno da AI do leste europeu 5, afirmam que

a socialização promovida pela associação provoca a aprendizagem relacional e o desenvolvimento de competências pessoais e relacionais:

Rafael (A1) – **“Aqui aprendemos a relacionarmo-nos com pessoas de todas as idades, porque há atividades e eventos que fazemos aqui em que também estão crianças e pessoas mais velhas, e conhecemo-nos melhor”.**

Lucas (A5) – **“No momento em que estás numa associação há sempre uma ajuda mútua. Pode ser a nível material ou intelectual. Eu ganhei muitos conhecimentos vindos do pessoal da associação. A presidente da AI deu-me muitas dicas de como ser um líder, como interagir e relacionar-me com outras pessoas”.**

Estes jovens afirmam que na associação aprendem competências relacionais e de liderança, ou seja, aprendem a interagir e relacionar-se com pessoas de diferentes gerações. Tendo em consideração que “a educação é um triplo movimento de humanização, de subjetivação-singularização e de socialização” (Charlot, 2001), estas relações sociais que se desenvolvem através do contexto associativo podem ser “relações de saber”, ou seja, podem ser consideradas sob o ponto de vista de aprender. Neste caso o sujeito epistémico é o sujeito afetivo e relacional.

## **2.2 A associação como espaço para participar em intercâmbios juvenis**

Com a redução das distâncias geográficas provocadas pela globalização, a experiência de viajar tornou-se parte da vida quotidiana da maioria das pessoas, e o desejo de viajar tornou-se uma aspiração comum para os jovens europeus (Bagnoli, 2009). Aliás, Jardim e Silva (2018: 8), num estudo sobre voluntariado juvenil, concluíram que um dos motivos de os jovens europeus fazerem voluntariado é a oportunidade de “viajar e conhecer novos países e culturas sem grandes despesas”. De facto, nas últimas décadas, há uma crescente mobilidade geográfica entre os jovens (Richards, 2015). Este crescimento é um indicador do aumento geral da mobilidade que acompanhou a globalização e é fruto dos avanços da tecnologia que facilitaram a mobilidade física. O crescimento de tecnologias de informação e comunicação, em particular, alargou e difundiu as relações sociais, fortalecendo ainda mais a tendência para a mobilidade. Para o Pedro,

afrodescendente da AI caboverdiana 2, e para os jovens romenos e ucranianos da AI do leste europeu 5, os intercâmbios são interessante porque permitem-lhes conhecer pessoas de diferentes nacionalidades e etnias. E esta experiência de socialização é em si mesma formativa, porque alarga o seu conhecimento e desenvolve um conjunto de competências:

Ricardo (AI 5) – **“O que nos incentiva a participar na associação são os intercâmbios. É uma das coisas mais interessantes que há aqui.** Já fomos ao Porto e a Braga. Conhecemos jovens doutros projetos Escolhas, pessoas de diferentes culturas, como ciganos. E aprendemos um bocadinho o sotaque do Porto”.

Dalila (AI 5) – **“Graças aos intercâmbios que fazemos com jovens de outras localidades e de diferentes nacionalidades temos oportunidades de viajar e aprender mais sobre a geografia de Portugal, conhecer sítios novos, fazer novos amigos e ao mesmo tempo fortalecemos a amizade do grupo”.** Madalena – **“E é sempre bom socializarmos com diferentes pessoas”.** Lucas – **“Ajuda-nos a ter mais conhecimento geral e a entender o ponto de vista do outro, a sua cultura, religião ...”**

Pedro (AI 2) – **“Graças aos dois intercâmbios internacionais em que participei relacionei-me com muitos portugueses e com pessoas de diferentes países, e este relacionamento é muito importante porque aumenta o nosso conhecimento... Melhorei o meu inglês... Quando acabar este ano vou fazer mais um intercâmbio (...) Ganhei amigos novos graças à associação e ultrapassei as minhas dificuldades de relacionamento, porque eu antes era uma pessoa mais fechada.”.**

Para os/as jovens de origem romena e ucraniana da AI 5, graças aos intercâmbios juvenis podem conhecer novas regiões de Portugal bem como jovens de outras nacionalidades, etnias e culturas. Já o Pedro, afrodescendente da AI 2, tem oportunidade de conhecer novos países e pessoas de diferentes culturas. Graças às oportunidades de diálogo coétnico e intercultural, estes jovens têm a oportunidade de ampliarem as suas redes sociais, de se relacionarem com pessoas de diferentes gerações, de desenvolverem capital social *bridging* (Putnam & Feldstein, 2004; Ribeiro, 2014) e competências interculturais. Por sua vez, as competências interculturais têm o poder de derrubar

preconceitos, estereótipos e conceitos erróneos sobre os outros, contribuindo para a compreensão mútua, confiança social e solidariedade (Levrau & Loobuyck, 2018).

Os/as jovens ucranianos da AI ucraniana 9 participam em intercâmbios e acampamentos entre ucranianos que vivem em Portugal e no estrangeiro.

Martyn (AI 9) - **“Graças à associação temos oportunidades de viajar e conhecer imensas pessoas com origem ucraniana que também são imigrantes e que contam as suas experiências, o seu sucesso, e partilham conselhos.** E eu vou ganhando conhecimentos. Já conheci pessoas da América e do Canadá que são ucranianos de 3ª geração que mesmo não nascendo na Ucrânia sabem falar ucraniano e sabem a cultura ucraniana. Já fui a vários acampamentos e neste último ano viajei imenso. (...) **E com estas experiências ganho uma maior facilidade em comunicar. Quando fui a Inglaterra pratiquei inglês.** (...) Eu entendo ucraniano, russo, agora sei espanhol, português e dou uns toques em inglês. E isto conta muito para o currículo”.

Natasha (AI 9) – **“A grande possibilidade desta associação é que podemos candidatar-nos a ir a um país qualquer onde haja uma associação ucraniana juvenil. Eu tenho necessidade de viajar e aprender sobre outras culturas e acho que esta associação me ajuda neste aspeto.** No ano passado estivemos num acampamento em Madrid e conhecemos imensas pessoas, e continuo a falar com algumas hoje em dia. **Cada um de nós somos ucranianos, mas vivemos em lugares diferentes, temos idades diferentes, e é interessante saber o que é que as outras pessoas ucranianas pensam”.**

António (AI 9) – **“Através das reuniões, dos acampamentos e dos intercâmbios, tenho oportunidade de desenvolver novas amizades com ucranianos que vivem em outras zonas de Portugal ou fora de Portugal.** Eu já participei em dois acampamentos, e três intercâmbios em Portugal e em Espanha”.

A oportunidade de viajar e conhecer o mundo são motivos apelativos para os jovens ucranianos pertencerem à associação. Por um lado, viajar é aliciante pelo seu lado lúdico, cultural e pedagógico, porque possibilita uma aprendizagem experiencial e um desenvolvimento de competências relacionais e linguísticas, como aprender a falar outras línguas. Por outro lado, as experiências de mobilidade são valorizadas porque permitem aos jovens ucranianos conhecer pessoas de origem ucraniana. De facto, entre



os imigrantes, há a tendência ou a inclinação para formar laços e socializar com pessoas que têm a mesma etnia, linguagem ou que vivem experiências comuns (Bartram, 2019). Por sua vez, estas semelhanças criam vínculos e laços de solidariedade. Deste modo, através da AI, os jovens mantêm o vínculo com a língua e a cultura ucraniana. Como podemos constatar, quer para os jovens de origem africana, romena e ucraniana, as experiências de mobilidade abrem um leque de oportunidades para os/as jovens acederem a redes sociais diversas e a realidades geográficas, sociais e culturais distintas dos seus contextos de origem. Ademais, as experiências de mobilidade geográfica contêm em si um enorme potencial educativo e integrativo. Tal como Albuquerque (2010: 114) argumenta a propósito de um estudo sobre o associativismo imigrante, “o facto de se tomar contacto com realidades e grupos que extravasam as relações sociais de proximidade contribui para a aquisição de um conjunto heterogéneo de aprendizagens e capacidades sociais, relacionais e simbólicas”.

### **2.3 A associação como espaço para praticar um desporto**

O desporto é uma atividade que pode oferecer aos imigrantes e descendentes a oportunidade de desenvolver relações sociais e fazer amigos com pessoas de diferentes etnias e nacionalidades, de familiarizar-se com as normas culturais da sociedade de acolhimento e de adquirir competências linguísticas e desportivas (Burrmann et al., 2017). Alguns rapazes afrodescendentes da AI caboverdiana 2, para além de frequentarem a associação diariamente para socializar, também usam os espaços da associação para praticar um desporto.

Elton (AI 2) – **“Todas as semanas venho aqui jogar kickboxing. E já fui a torneios. O kickboxing é bom porque relaxa-me, tira-me o stress, saio mais aliviado.”**

A AI caboverdiana 3 têm uma equipa de andebol federado feminino. Ora, as raparigas afrodescendentes desta AI participam neste contexto diariamente como atletas dessa equipa, competindo no campeonato nacional de andebol. O andebol é valorizado pelas jovens por várias razões:

Alexandra (AI 3) – **“Eu venho à associação para praticar desporto e para conviver com pessoas e com a minha equipa. O andebol ajuda-nos a cooperar enquanto equipa e deu-me muita maturidade e confiança, a nível pessoal, psicológico, enquanto atleta. Por isso é que ainda estou aqui. Os conhecimentos que eu tenho hoje, ganhei-os através do andebol”**.

Rosa (AI 3) – **“Graças ao andebol nós viajamos e conhecemos vários sítios. Temos jogos aos fins de semana e torneios no final do ano, onde conhecemos outras pessoas de Lisboa, Porto, Algarve, e mantemos contacto. E isso é bom porque não ficamos aqui fechadas”**.

Inês (AI 3) - **“O andebol para mim é tudo. Não consigo viver sem ele. Já jogo há 10 anos. Agora estou na Seleção de Cabo-verde. Eles pagam-me as viagens, tudo. Já estou há dois anos na seleção. É uma experiência muito boa. No ano passado fomos ao campeonato africano e este ano também. Já viajei muito graças ao andebol. Fui a Senegal, Costa de Marfim, Guiné Conacri”**.

Daniela (AI 3) - **“O andebol é uma coisa que eu não consigo viver sem ele. Eu já joguei na seleção de Cabo Verde de andebol de praia e andebol normal”**.

A Alexandra, a Rosa e a Inês, destacam que graças à participação em campeonatos de andebol e na seleção nacional de andebol têm a oportunidade de viajarem e conhecerem outras pessoas e outras localidades. A Alexandra, em particular, afirma que o andebol a ensina a cooperar, ajuda-a a “amadurecer” e a ganhar confiança. Tal como a literatura sugere, a participação em atividades desportivas pode desenvolver vários benefícios sociais positivos, oferecendo oportunidades de socialização que fomentam a cooperação (Stodolska & Alexandris, 2004; Burrmann et al., 2017). Para além disso, como é necessário um certo nível de capacidade atlética e competência desportiva para praticar um desporto, “pessoas com origem imigrante estão em condições para obter sucesso e, portanto, para ganhar autoeficácia e autoconfiança - experiências que não são garantidas quando os/as jovens crescem em condições sociais de desvantagem” (Burrmann et al., 2017: 200). A Inês e a Daniela, em particular, são atletas de sucesso, fazendo parte da seleção de andebol de Cabo-Verde.

Através do andebol, as jovens têm a oportunidade de viajar, conhecer outros contextos sociais e desenvolver laços sociais com jovens de diferentes etnias e nacionalidades. Ora, a socialização das atletas com membros da própria comunidade e com atletas de outros contextos e origens, favorece o diálogo intercultural e o desenvolvimento de capital social *bridging*, que facilita a integração social (Putnam, 2000).

Estas jovens atletas revelam um forte sentimento de pertença à equipa de andebol da associação, descrevendo-a como uma “família”.

Juliana (AI 3) – “Nós temos o hábito de dizer que esta é a **nossa segunda família**, a nossa casa. **Nós passamos a maior parte do tempo na escola e aqui, a treinar. Eu estou aqui todos os dias.** Saio da escola ou do trabalho para aqui. Se não estiver a treinar estou a dar treinos”.

Daniela (AI 3) – “Aqui no andebol damo-nos todos bem. **Somos uma família. Sempre unidos**”.

Esta equipa de andebol, tal como as equipas de desporto, são contextos locais de pertença que podem ser um lugar para muitos jovens se sentirem emocionalmente ligados, aceites e reconhecidos (Burrmann et al, 2017). Os laços sociais estabelecidos dentro de uma equipa desportiva vinculam as pessoas à equipa, que assume o papel de "segunda família" (Spaaij, 2015). Aliás, as redes sociais desenvolvidas pela prática desportiva, podem ser consideradas capital social e um recurso de apoio social (Spaaij, 2012).

A AI caboverdiana 3 oferece às jovens a possibilidade de cooperarem voluntariamente como treinadoras das equipas de andebol de crianças.

Rosa (AI 3) – “Para além de treinar e jogar, também sou treinadora. A minha vida é à base de trabalho e andebol. (...) **Ser treinadora ajudou-me a ser mais responsável a desenvolver a minha autoconfiança.** As pessoas acham que dar treino é só estar aqui a gritar com as miúdas. Nós temos responsabilidade de ter tudo pronto para um jogo: temos que preparar a viagem, preparar a equipa, o equipamento. Porque, no fundo, **nós estamos a educá-las,**

**estamos a formá-las a nível desportivo.** Eu tenho várias atletas que me respeitam. Se eu digo não é não. Eu cativo-as, oiço-as.”

Daniela (AI 3) – “Enquanto treinadora ajudo os outros a aprender aquilo que eu aprendi. **Eu tento passar-lhes valores como o espírito de equipa, a coragem, a confiança**”.

A Juliana, a Rosa e a Daniela são treinadoras e esta responsabilidade é assumida como uma forma de educar crianças a nível desportivo com valores como a cooperação, o espírito de equipa, a confiança. Neste sentido, a oportunidade de ser treinadora é em si formativa. O andebol é uma oportunidade para as jovens desenvolverem competências e alcançarem experiências de sucesso.

#### **2.4 A associação como espaço de participação cívica e política: o voluntariado e o ativismo político**

A AI caboverdiana 1 e a AI do leste europeu 5 oferecem aos jovens não apenas espaços para estarem, mas também oportunidades de participação cívica, designadamente através de atividades de voluntariado na associação e na comunidade local. De que forma é que os jovens se voluntariam? Qual será a motivação cívica que impulsiona os jovens a fazer voluntariado? A compreensão da motivação cívica dos jovens é fundamental para nos ajudar a aumentar a eficácia das estratégias que apoiam a participação cívica juvenil (Ballard et al., 2015). Clary et al. (1998) propuseram seis motivações principais que conduzem ao voluntariado: promulgar valores individuais, aumentar o conhecimento, o crescimento psicológico, obter ganhos relacionados com a carreira profissional, fortalecer relacionamentos sociais e atender às necessidades pessoais.

Os jovens afrodescendentes da AI caboverdiana 1 voluntariam-se ocasionalmente, quando a coordenação lhes pede ajuda ou lhes atribui tarefas para fazerem:

Henri (AI 1) – “**Sempre que a direção nos pede ajuda nós não dizemos que não. Quando há festas nós podemos por aqui uma mãozinha.** Conseguimos ajudar a direção a organizar a festa. Este ano, nós, os jovens, é que tivemos a iniciativa de fazer a festa de natal. E não quando temos qualquer coisa que precisamos sabemos que aqui encontramos ajuda”.

A Sofia também se envolve na associação em atividades de voluntariado, que são estimuladas pela liderança da associação e que lhe permitem desenvolver as suas competências artísticas:

Sofia (AI 1) – “As pessoas daqui da associação sempre me motivaram e puxaram muito por mim. **Pedem-me para fazer atividades relacionadas com arte e criatividade porque sabem que eu gosto de arte.** Diziam-me: olha agora tu é que vais fazer estes cartazes para nós espalharmos por aí. **Eu estava na faculdade e na escola e a presidente ligava-me a perguntar se no fim de semana podia vir à associação, para fazer uma atividade com os miúdos, e eu dizia: claro que sim. Pediam-me para pensar em atividades de pintura para fazer com os mais novos.** E a minha caminhada tem sido assim. Elas chamam-me porque elas sabem que eu adiro, desdobro-me e faço mil e uma coisas para poder estar sempre presente. (...) Eu gosto de me voluntariar. **A participação na associação ajuda-me a lidar com pessoas diferentes, a trabalhar de forma coletiva em equipa, a respeitar tanto as diferenças como as opiniões de todos.** Se eu não tivesse envolvida com outro tipo de pessoas e visse uma diversidade tão grande, podia olhar para as pessoas de outra maneira, de uma maneira mais preconceituosa. **A associação deu-me muita autonomia, à vontade para falar, para conviver, para fazer, para resolver problemas”.**

A forma como os/as jovens se sentem ligados à associação depende do quanto eles se sentem bem-vindos e incluídos na mesma. A AI caboverdiana 1 e a AI do leste europeu 5 dão oportunidades aos jovens para serem criativos e para liderarem e organizarem atividades, atribuindo-lhes tarefas de acordo com os seus interesses e competências pessoais. Ora, estas práticas desenvolvem a autoestima dos jovens e o seu sentimento de pertença à associação, e promovem a sua ação cívica (Richards-Schuster & Dobbie, 2011) e a vontade de se voluntariarem. Neste sentido, à medida que os jovens participam nas organizações, sentem-se úteis para a organização e para a comunidade. Tal como o estudo de Dodge & Ospina (2016) sugere, as práticas organizacionais das associações têm implicações na forma como os seus membros assumem a sua participação, podendo encorajar ou impedir o seu envolvimento cívico.

As práticas relacionais estimuladas pelas experiências de voluntariado dotam os jovens com uma “sensibilidade interpessoal” e com competências de “planeamento e

organização” (Rego, Zózimo & Correia, 2017: 90). Para além disso, o voluntariado oferece meios para os jovens exercerem uma “agência política”, isto, para “desenvolverem liderança, negociar valores divergentes, falar contra injustiças e aprender a tolerância a opiniões diversas” (Dodge & Ospina, 2016: 493). O forte envolvimento associativo da Sofia é por isso fonte de aprendizagens de valores democrático. Afinal a democracia “é sobre aprender com a diferença e aprender a viver com outros que não são como nós” (Biesta, 2011: 70). Neste sentido, podemos concluir que o voluntariado, enquanto lugar de aprendizagens não formais e informais, afirmam-se como um terreno propício para a aquisição de *soft skills* (Rego, Zózimo & Correia, 2017) e como uma “oportunidade para o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão não só social e relacional, mas também intercultural” (Jardim & Silva, 2016: 88).

Os jovens romenos, ucranianos e afrodescendentes da AI 5 para além de fazerem voluntariado na associação, também fazem voluntariado na localidade. Estes jovens têm a oportunidade de participarem na organização de atividades e no processo de decisão das atividades a desenvolver na associação. O Ricardo, jovem ucraniano, afirma que faz voluntariado com a intenção altruísta de ajudar os outros:

Ricardo (AI 5) – “Eu estou na associação há um ano. Sempre que posso faço voluntariado aqui. **Nós participamos com a intenção de ajudar os outros. E somos nós que ajudamos a preparar e organizar os intercâmbios.** Escolhemos aonde é que queremos ir. E na assembleia de jovens também damos opiniões sobre as atividades que gostaríamos de fazer aqui”.

O Daniel dá aulas de teatro na associação. Visto que o teatro é a sua área de formação, o Daniel revela motivações altruístas bem como motivações instrumentais para se voluntariar:

Daniel (AI 5) – “**A minha principal motivação para estar na associação é dar aulas de teatro a crianças e jovens.** Já fizemos atividades de teatro numa associação da localidade e já apresentámos um espetáculo. Eu fiquei muito orgulhoso. Foi a minha primeira experiência como encenador. **Eu faço voluntariado para ajudar e desenvolver as capacidades,** porque

tenho a responsabilidade de olhar pelas crianças e jovens, e **eu vou ganhando responsabilidade e maturidade**".

O Lucas, a Dalila e a Madalena da AI 5 afirmam que fazem voluntariado para diversificar a rotina "casa-escola" e para conhecer novas pessoas. Para além disso, revelam uma preocupação e interesse em ajudar a comunidade local em que vivem:

Lucas (AI 5) – **"Sem a associação e os projetos do Programa Escolhas não teria hipótese de me voluntariar** em várias atividades como recolher alimentos para o banco alimentar, a limpeza das praias, a limpeza em várias zonas de Almancil. **Sempre que é preciso que eu faça alguma coisa, a associação telefona-me e eu faço. A AI ajudou-me a desenvolver a capacidade de ajudar os outros e a ter mais responsabilidade. Eles dão me responsabilidades**". Dalila – **"E nós fazemos voluntariado por gosto e também para diversificar a minha rotina diária, que é escola, casa, casa escola e estudar"**. Lucas – "Então ir com um grupo de jovens para a praia e apanhar o lixo já é uma coisa diferente. Mesmo que não pareça muito significativa é sempre alguma coisa para fazer e ajudar a comunidade". Madalena – **"O voluntariado também nos ajuda a conhecer mais pessoas e a desenvolver como pessoa"**.

Como podemos constatar, os/as jovens afrodescendentes da AI caboverdiana 1 e os jovens romenos, ucranianos e afrodescendentes da AI do leste europeu 5 voluntariam-se porque a associação solicita o seu envolvimento. As suas motivações para fazer voluntariado incluem motivações sociais ou altruístas, e motivações pessoais ou instrumentais (como desenvolvimento pessoal). Por um lado, o voluntariado é visto como uma forma de ajudarem a comunidade local e a associação. Por outro lado, o voluntariado é visto como uma oportunidade para os jovens exercerem a sua agência, e para expressarem e desenvolverem as suas competências pessoais na sua área de interesse e formação académica, como é o caso do Daniel e da Sofia.

Os jovens de origem romena e ucraniana da AI 5, em particular, envolvem-se num tipo de voluntariado mais voltado para ajudar as pessoas da comunidade local, revelando um "espírito público", isto é, uma preocupação social em agir para o bem comum da sua comunidade local (Baiocchi et al., 2016). São jovens movidos pela

responsabilidade social - definida como “um senso de dever ou obrigação de contribuir para o bem maior” (Wray-Lake & Syversten, 2011: 12).

Neste sentido, as motivações e disposições destes jovens para se voluntariarem podem ser compreendidas à luz de um dos sociólogos que estuda o fenómeno do voluntariado. Hustinx (2010) sugere que, na nossa sociedade individualizada, a vontade de fazer voluntariado depende cada vez mais de interesses e necessidades pessoais, em vez de valores tradicionais como o serviço aos outros e o senso de dever para com a comunidade. Como resultado da "biografia do faça você mesmo", os voluntários esperam algum benefício ou desenvolvimento pessoal de seu voluntariado, como autorrealização, contatos sociais, experiência de trabalho, embora possam ter sentimentos de solidariedade e um autêntico compromisso com o voluntariado.

A este respeito Jardim e Silva (2018: 5), afirmam que “como forma de lidar com biografias cada vez mais individualizadas e de corresponder às exigências da educação e do mercado de trabalho, os jovens europeus (...) consideram o voluntariado como um contexto estratégico para aprender e desenvolver competências úteis e valiosas para o enriquecimento curricular e o futuro profissional”. De facto, para os jovens da AI 1 e 5, o voluntariado é visto como uma oportunidade para adquirir aprendizagens e desenvolver competências úteis a nível pessoal e profissional, tais como a responsabilidade individual e a capacidade de ajudar os outros. Já a Madalena vê no voluntariado uma forma de alargar as suas redes sociais.

De um modo geral, os discursos juvenis acima mencionados revelam que o voluntariado permite que os jovens desenvolvam um conjunto de *soft skills*, que incluem um conjunto de saberes, atitudes e valores, tais como o saber cooperar, saber resolver problemas e gerir conflitos; saber comunicar, saber escutar, saber argumentar, saber liderar, saber organizar ações e tomar decisões; ter capacidade de iniciativa, autonomia, solidariedade e empatia; ser criativo e inovar (Azevedo, 2018). Ora estas competências transversais são cada vez mais valorizadas e exigidas nas diferentes instituições laborais e demais organizações sociais e políticas. Neste sentido, as associações assumem-se como contextos de educação não formal. Tal como Albuquerque (2013: 302) sugere “o associativismo e as ações de carácter mais informal constituem um palco de aprendizagem de competências sociais e cívicas, que são estimuladas pelas experiências



significativas proporcionadas pelos contextos de intervenção e as interações sociais subjacentes”.

Por último, o Yuri, jovem ucraniano da AI ucraniana 9, demonstra ter uma participação política na associação, desenvolvendo ações que pretendem influenciar decisões governamentais e resultados políticos (Ekman & Amna, 2012) relacionados com o seu país de origem:

Yuri (AI 9) – “Eu não participo a 100%. Sempre que consigo dou uma ajuda. Arranjo contactos, se precisarem de fazerem um vídeo também dou uma ajuda. (...) **Participei em reuniões para organizar manifestações contra a ocupação russa e nas manifestações. E é esta parte mais política que me interessa mais. Porque eu quero seguir mais tarde a carreira política na Ucrânia.** Por isso é que eu agora tento acompanhar os movimentos políticos. (...). **Fizemos um filme sobre o que é que se passou na Ucrânia em 2014, quando começou a guerra e mostrámos o filme em escolas.** Alugámos uma sala numa escola secundária e chamámos pessoas, a maioria das pessoas eram ucranianas, mas também tivemos algumas portuguesas. **Quando há guerra em algumas partes da Ucrânia, nós aqui em Portugal fazemos muitas ações solidárias para enviar material para apoiá-los.** Há imensa gente da minha idade e mais novos a morrer lá”.

O Yuri envolve-se em ações de ativismo político em movimentos sociais e políticos relacionados com o seu país de origem, a Ucrânia. O ativismo político inclui contribuições voluntárias na defesa de direitos ou em ações políticas que têm o objetivo de causar mudanças sociais (Hustinx & Denk, 2009; Henriksen & Svedberg, 2010). Como o Yuri tem interesses políticos relacionados com o seu país de origem, participa politicamente para mudar o que considera serem injustiças sociais, nomeadamente a agressão russa em várias localidades da Ucrânia. Tal como a literatura revela, a perceção de injustiça social motiva os migrantes a envolverem-se em formas ativistas de participação cívica, como protestos (Sánchez-Jankowski, 2002; Stepick et al., 2008; Suárez-Orozco et al., 2015).

Para além de participar em manifestações e protestos, o Yuri participa em ações de solidariedade para ajudar a Ucrânia e em ações de sensibilização sobre a história ucraniana. De facto, o Yuri é um exemplo do retrato traçado por alguns académicos sobre a participação dos jovens na contemporaneidade. Esta literatura sublinha que os

jovens participam em causas pessoalmente significativas, relacionadas com temas e problemas que têm mais significado para suas vidas quotidianas (Bennett, 2007; Van Deth et al., 2007; Sloam, 2013; Amnå & Ekman, 2014).

## **2.5 A associação como espaço de expressão e aprendizagem cultural**

Os jovens afrodescendentes e os jovens de origem romena e ucraniana da AI guineense 4, das AI do leste europeu 5 e 7 e da AI ucraniana 9 envolvem-se na associação através de atividades de expressão e aprendizagem cultural, tais como a celebração de tradições do seu país de origem, o envolvimento em grupos de dança folclóricas do país de origem, e o envolvimento em atividades para aprender sobre a história e a cultura do país de origem.

### **A celebração das tradições culturais do país de origem**

Os jovens romenos da AI do leste europeu 5 para além de participarem num grupo de danças folclóricas romenas celebram, como iremos ver, organizam e festejam por iniciativa própria, uma das tradições romenas na sua localidade.

Lucas (AI 5) – **“No Natal temos o hábito de ir de casa em casa cantar canções de natal e recebemos doces e dinheiro.** Isto é uma tradição romena. É uma forma dos imigrantes romenos diminuírem as saudades da terra natal.”.

Os jovens ucranianos da AI do leste europeu 7 encontram-se na associação esporadicamente, para celebrar datas festivas, convívios ou festas tradicionais da Europa do Leste. Para estes jovens, o grande benefício da associação é a celebração das festas tradicionais e a socialização na língua ucraniana.

Mateus (AI 7) – **“Hoje em dia encontramos-nos nos dias festivos de celebração das nossas tradições culturais.** A AI deu-me bons amigos. Andámos juntos a aprender a língua ucraniana, fazíamos piqueniques, campismos no verão com jovens de outras associações e jogos no parque da cidade”. Laura – **“O benefício da AI é falar a língua ucraniana. (...) A AI ajuda-nos a não esquecer as origens, as tradições, os costumes”.**

A Laura e o Mateus da AI 7 participaram desde a infância no grupo de danças de Leste da associação. No entanto, em 2016 deixaram de participar neste grupo. A Laura explica as razões desta desistência:

Laura (AI 7) - “Começámos a dançar com 7, 9 anos. O grupo tinha pessoas desde os 6 anos até aos 19 anos e dançavam danças russas, ucranianas, polacas, búlgaras e da moldávia. **Tínhamos ensaios duas vezes por semana.** Apresentávamos espetáculos frequentemente. Fizemos espetáculos no casino da póvoa do varzim, participámos no Got Talent, participámos em festivais internacionais e festivais folclóricos com grupos de rancho. Também fomos à Ucrânia dar um espetáculo. **Mas depois, alguns foram para a tropa, outros foram para a faculdade, outros começaram a trabalhar. Agora chegámos àquela idade em que não há tantas compatibilidades. (...) E era difícil conciliar horários. Eu estou a estudar na universidade, o Mateus está a trabalhar”.**

A desistência do grupo de dança pode significar um afastamento da herança cultural.

#### **A participação em grupos de danças tradicionais do país de origem**

Para os/as jovens de origem romena da AI 5, a participação num grupo de danças folclóricas romenas e moldavas é importante porque para além do encanto pela dança, o grupo de dança oferece aos jovens a oportunidade de viajar por Portugal e de apresentar espetáculos de dança. Assim, os jovens podem não só conhecer jovens da mesma etnia e de outras nacionalidades, mas também desenvolver um conjunto de competências pessoais.

Mónica (AI 5) – “Eu faço parte da AI desde os 10 anos. Participo através do grupo de dança folclórica de danças romenas e moldavas. **Na dança temos oportunidade de fazer espetáculos e viajar.** Já fui à Madeira, ao Porto etc. **Eu costumo apresentar os espetáculos, o que me ajuda a falar em público. Aprendi a ser menos tímida.** E nesses espetáculos conhecemos jovens romenos e moldavos que vivem noutros locais. Também fazemos um espetáculo anual em que participam várias pessoas de diferentes nacionalidades. **É bom conhecer pessoas de diferentes culturas e nacionalidades.”.**

Lucas (AI 5) - **“Graças a este grupo de danças folclóricas consegui ir à maioria das cidades importantes de Portugal e ganhei experiência de estar no palco à frente de muitas pessoas, o que me ajudará em futuras apresentações em público”**.

O próximo jovem afrodescendente, o Joel da AI guienense 4, participa na AI através da participação no grupo de balé africano. Como é ator, é responsável pela parte teatral do grupo de dança, e tem a oportunidade de colocar em prática as ideias e o conhecimento que têm relacionado com a sua área de formação, o teatro:

Joel (AI 4) – **“No nosso grupo de dança eu ajudo a desenvolver as coreografias. Sou responsável pela parte teatral da dinâmica do grupo**. Eu coloco um pouco mais de musicalidade, vida e teatralidade ao que nós fazemos no grupo de dança”.

No caso das raparigas afrodescendentes da AI 4, a participação na associação traduz-se no envolvimento num grupo de balé africano. Este grupo é uma oportunidade de reinventarem o balé africano com as influências musicais e artísticas modernas:

Ana (AI 4) – **“Estamos aqui na associação para dar continuidade às nossas tradições, mas com um novo cheirinho”**. Telma – **“Nós adicionamos às danças tradicionais as influências que aprendemos hoje em dia”**. Raquel – **“Vimos à associação porque gostamos bué de dançar e de estar em grupo a socializar. O mais importante é aprender a dançar e esforçarmo-nos por dançar melhor. Este grupo de dança é um pequeno caminho para o nosso futuro porque isto pode-nos trazer novas oportunidades”**. Ana – **“Sim, até podemos viver à custa da dança”**. Entrevistadora – **“O que é que gostariam de fazer na associação?”** (...) Ana – **“Eu tentava investir para nós termos espetáculos de dança fora de Aveiro. Os nossos espetáculos deviam ter um preço de entrada e com o dinheiro que angariávamos podíamos viajar e mostrar o nosso trabalho a outras pessoas e culturas em Portugal e fora de Portugal”**.

Para estas raparigas, o grupo de dança é considerado uma forma de investirem na sua formação artística, que lhes pode trazer oportunidades profissionais futuras. As competências que adquirem neste grupo de dança são reconhecidas e valorizadas institucionalmente e publicamente, nos espetáculos que fazem. O interesse e

compromisso que estas jovens revelam com o grupo de dança, é evidente no seu desejo de fazer mais espetáculos de dança em Portugal para dar a conhecer o seu trabalho artístico. No entanto, apesar da capacidade de agência das jovens afrodescendentes e dos projetos relacionados com a dança que gostariam de implementar, o coordenador da associação afirma que a carência financeira impede que algumas destas ideias se realizem:

Coordenador, AI 4 - **“As jovens tem ideias e projetos relacionadas com a dança mas nós sentimos que não temos a capacidade de corresponder porque são ideias dispendiosas e nós carecemos de apoios”**.

As raparigas afrodescendentes consideram o grupo de dança o seu “cantinho”, um lugar em que se sentem “em casa” porque podem falar “calão africano” e são entendidas por todos, visto que o grupo é constituído maioritariamente por afrodescendentes:

Raquel (AI 4) – **“Aqui é o nosso cantinho**. Aqui falamos sem nos preocuparmos se estamos a falar mal”. Telma – **“Falamos calão africano e toda a gente percebe tudo o que nós falamos**. Aqui não somos julgados.” Ana – “Sim. Aqui nós somos nós mesmos e sentimos em casa”. Telma – **“Aqui somos uma família.”**

Pertencer ao grupo de dança significa ser compreendido e estar em “família”. Falar a mesma língua (neste caso calão africano) evoca um sentimento de comunidade, a “sensação calorosa” de estar entre pessoas que não apenas compreendem o que se diz, mas também o que se quer dizer (Ignatieff 1994). Neste sentido, a língua opera como fator de coesão simbólica dentro do grupo e como fator de distinção, uma vez que estabelece a fronteira ou a distinção entre os que falam a língua materna e os que desconhecem (Saint-Maurice, 1997).

### **A participação em atividades de aprendizagem da história e cultura ucraniana**

Os/as jovens ucranianos da AI ucraniana 9 participam na associação devido ao forte sentimento de pertença e vínculo emocional que nutrem pela Ucrânia. Por um lado, a associação é um lugar em que podem encontrar outros ucranianos e comunicar na língua ucraniana. Por outro lado, é um lugar de aprendizagem da cultura e história ucraniana.

Natasha (AI 9) – **“Nós quando vimos cá estamos a aprender história, tradições, e cultura ucraniana. Isto é o que nos motiva mais. Porque vivemos longe do nosso país. A história ucraniana que abordamos nesta associação é bastante importante. Ajuda-nos a perceber qual é que foi o nosso passado. Aqui na associação o tipo de aprendizagem é lúdico, ou seja, aprendemos com a ajuda de jogos. E é divertido.”** Antonio – **“Temos uma reunião para decidir os temas que vamos falar nas reuniões e ao longo do tempo definimos quem é que vai apresentar os temas. Podemos falar sobre um poeta ou um acontecimento histórico”.** Natasha – **“Os temas têm uma continuidade histórica e isto é importante para nos localizarmos. E nas reuniões nós também fazemos atividades com crianças”.**

Kate (AI 9) – **“Eu vou à associação pelo amor que tenho pela terra, pela Ucrânia. Sinto que estou dentro de uma família. Somos nós, os jovens mais velhos, que organizamos *workshops* para as crianças aprenderem a língua ucraniana e aspetos da cultura e história ucraniana. E só falamos em ucraniano porque muitas crianças nascem cá e nem falam ucraniano, ou falam com dificuldade”.**

Estes jovens ucranianos vasculham no passado histórico e na cultura ucraniana vestígios da sua herança e o rosto distante do seu país. Para estes jovens, a familiaridade com a língua ucraniana, e a forte ligação afetiva com a Ucrânia e com a história da Ucrânia<sup>3</sup> justificam o seu desejo de estar na associação para comunicar em ucraniano e para aprender, de forma lúdica, sobre a história e a cultura ucraniana. Para além disso, os

---

<sup>3</sup> A história da Ucrânia é uma história de muitas perdas e agressões. A Ucrânia durante o Holocausto perdeu 7 milhões de cidadãos e aproximadamente 1 milhão de judeus. Para além disso, os nazis exploraram a Ucrânia como fonte de produtos agrícolas e em trabalho forçado (Plokhy, 2017). Em 2014, deu-se a anexação russa da Crimeia, que hoje ainda está ocupada pelas tropas de Putin. Para justificar esta a anexação russa, Vladimir Putin definiu a Crimeia como terra russa e proclamou o direito legalmente dúbio da Rússia “proteger” os direitos da etnia russa e daqueles que falam a língua russa, que constituam a maioria da população na Crimeia (Schlögel, 2018). Ora as invasões russas à Crimeia, a Donbas bem como os esforços russos para desestabilizar o resto das cidades como Kharkiv e Odesa são uma violação à “autoridade” e à “soberania” do Estado ucraniano bem como à sociedade e ao povo ucraniano.

jovens têm um envolvimento ativo na organização das reuniões da associação, podendo liderar *workshops* para ensinar a cultura ucraniana às crianças.

## **2.6 A associação como espaço de educação e de socialização**

Os/as jovens de origem ucraniana e russa da AI de Leste Europeu 6 bem como os/as jovens ucranianos/as da AI ucraniana 8, participam na AI aos fins de semana, frequentando as aulas de disciplinas do Sistema Educativo Ucraniano da escola ucraniana.

O Edgar, jovem russo da AI 6, participa na associação para frequentar a escola ucraniana, e assim poder terminar o 9º ano. Apesar de frequentar o ensino regular português, tem mais facilidade em compreender a língua ucraniana e o ensino da escola ucraniana é mais exigente.

Edgar (AI 6) – “Para mim esta escola é para acabar o 9º ano. Na minha terra se eu não tiver o 9º ano não me dão importância. **O ensino ucraniano é mais difícil e exigente**”.

O Edgar e as raparigas ucranianas da AI de leste europeu 6 e da AI ucraniana 8 frequentam a escola ucraniana da associação devido aos aspetos educacionais da escola, incluindo o apoio escolar oferecido por professores que falam na língua ucraniana e a aprendizagem de disciplinas específicas do Sistema Educativo Ucraniano.

A próxima jovem, a Amélia, como tem mais facilidade em compreender a língua ucraniana, decidiu frequentar a escola para melhorar o rendimento escolar na escola portuguesa:

Amélia (AI 6) – “Quando eu cheguei a Portugal vim para o 10º ano e comecei a frequentar a escola de fim de semana da associação. **Eu decidi frequentar a escola ucraniana para me ajudar a melhorar as minhas notas e o meu rendimento na escola portuguesa.** Para além disso, fazemos trabalhos de casa da escola portuguesa e tiramos dúvida de matérias que não compreendemos”.

A maioria dos rapazes e raparigas de origem ucraniana da AI 8 começaram a frequentar a escola ucraniana desde a infância por decisão dos seus pais, que queriam

que os seus filhos aprendessem a língua ucraniana. A Sarah admite que não tem muito interesse em aprender a língua, no entanto este é o desejo da sua mãe.

Sarah (AI 8) – “Eu estou cá na escola desde os 6 anos. Inicialmente foi uma decisão dos nossos pais. Nós ainda eramos pequenas. **A minha mãe quer que eu saiba a língua ucraniana. Mas eu não tenho muito interesse.** Mas a aprendizagem está a correr bem”. Milene – “Eu também estou cá na escola desde os 6 anos”. Vera – “**Nós viemos para aprender melhor a língua ucraniana e para não esquecermos a nossa nacionalidade ucraniana. Estamos mais avançados na matéria aqui na escola ucraniana e está a ser muito difícil. Porque algumas matérias que estamos a dar agora aqui só vamos dar no secundário**”. Milene – “Nós vamos terminar aqui o secundário e no caso de algum dia quisermos voltar à Ucrânia, já podemos ir para a universidade”.

Apesar da aprendizagem na escola ucraniana ser mais exigente do que a escola portuguesa, as jovens querem ter um diploma do 12º ano, para poderem eventualmente ir para o ensino superior na Ucrânia.

O próximo rapaz ucraniano da AI 8, afirma que frequenta a escola ucraniana para ter apoio escolar e para socializar com amigos ucranianos.

Isaac (AI 8) – “Eu vim para esta escola com 4 anos para aprender a língua ucraniana. Foram os meus pais que tomaram a iniciativa. Mas **agora estou aqui para ter algum apoio escolar, tirar dúvidas e para estar com amigos ucranianos. Depois das aulas passamos uma hora ou duas juntas.** Durante a semana não conseguimos estar juntos. Adam (AI 8) – “Eu vim para a escola ucraniana por iniciativa própria. **Não me apetece ficar em casa e aqui na escola ucraniana para além de ter apoio escolar, convivo com amigos ucranianos, o que me ajuda a estar mais integrado.** Entrevistadora – “Vocês também participam na associação ou só vem aqui à escola?” Adam (AI 8) – “**Nós só vimos aqui à escola**”.

Estes jovens não participam nas atividades culturais das associações 6 e 8. Segundo os coordenadores destas AI, é difícil atraí-los para as atividades culturais da associação:

Coordenadora, AI 6 - “**Os jovens quando acabam de fazer a disciplina ou quando terminam o 9º ano ou o 12º ano vão se embora da associação.** É difícil atrair os jovens, eles não



querem participar na associação. Açam que a associação é para as crianças ou para pessoas idosas. Eles têm os seus interesses e prioridades: a escola, namorar passear”.

Coordenador, AI 8 - “Os jovens participam na associação através da escola ucraniana. **Tentamos chamá-los para ir à nossa igreja ou às nossas atividades culturais, mas é difícil porque eles estão a viver na vida deles.** (...) E quando terminam a escola ucraniana deixam a associação”.

Neste sentido, podemos concluir que estes jovens não um baixo sentimento de pertença à sua herança cultural.

### **Síntese**

A participação em associações pode ter diferentes intensidades, variando entre envolvimento ativo, como participação frequente, até ao envolvimento passivo, em que o membro raramente participa (Wollebaek & Selle, 2002). Neste estudo, os jovens afrodescendentes das AI 1,2,3, 4 e 5 bem como os jovens de origem romena e ucraniana da AI 5, e a maioria dos jovens ucranianos da AI 9 têm um envolvimento mais ativo na associação. Os jovens afrodescendentes envolvem-se na associação sobretudo para socializar, para praticar um desporto, para fazer voluntariado e para se expressarem culturalmente num grupo de balé africano. A maioria dos jovens de origem ucraniana apropriam-se da associação como um espaço de educação e de expressão e aprendizagem cultural. Entre estes jovens destaco o envolvimento associativo da maioria dos jovens ucranianos de 1ª geração da AI ucraniana 9. Estes jovens, que revelam um forte sentimento de pertença ao seu país de origem e à sua herança cultural, veem a associação como um lugar para ter acesso a oportunidades que não teriam acesso noutra contexto, como por exemplo, viajar, conhecer e comunicar com pessoas ucranianas, e aprender sobre a cultura e a história ucraniana. De facto, “as associações de imigrantes são uma fonte significativa de pertença, propícia à reprodução das origens e identificações culturais dos imigrantes” (Boccagni & Pilati, 2015: 64).

Por último, os jovens de origem romena, ucraniana e afrodescendente da AI 5 são o grupo de jovens que tem um nível de participação e envolvimento mais

diversificado, devido ao forte dinamismo e densidade de trabalho da associação. Estes jovens envolvem-se na associação para socializar, para participar num grupo danças romenas e moldavas, para participar na organização de atividades da associação, para fazer voluntariado na localidade e para participar em intercâmbios juvenis interculturais. Estas atividades cativam os jovens porque dão-lhes oportunidade de viajar, conhecer novas regiões em Portugal, socializar, conhecer novas pessoas e jovens de diferentes etnias e culturas e, por último, ajudar a comunidade local.

Os discursos dos jovens afrodescendentes da AI 1 e dos jovens da AI do leste europeu 5 revelam que as experiências de participação e voluntariado oferecidas pela associação se constituem como experiências de educação não formal. O envolvimento em atividades de voluntariado, ao fomentar a responsabilização e a liderança dos jovens em atividades da associação, promove o conhecimento e empoderamento juvenil (Tsekoura, 2016). Este empoderamento é alcançado porque os/as jovens tem oportunidade de exercer iniciativa, tomar decisões, liderar e criar de forma colaborativa o conteúdo da sua participação, ao invés de simplesmente responder a objetivos e ações pré-definidas. Neste processo, podem expressar e desenvolver competências pessoais e interpessoais.

Os jovens afrodescendentes das AI de afrodescendentes 1, 2, 3 e 4 bem como os jovens de origem romena e ucraniana da AI do leste europeu 5 consideram a associação uma “casa” e uma “família”, isto é, um “espaço de conforto” (Silva, 2008) onde se criam elos sociais, e onde desfrutam de uma certa autonomia e diversão. Para estes jovens, as experiências de socialização vivenciadas na associação, quer com pessoas da mesma etnia quer com pessoas de diferentes etnias, são consideradas oportunidades de aprendizagem relacional e de integração social. Os jovens da AI 1 e 2, em particular, encontram-se na AI diariamente, depois da escola. Em sintonia com o estudo de Silva (2008) sobre a pertença de jovens a uma associação juvenil, a pertença destes jovens à AI representa o esforço juvenil de “preencher o tempo” que sobra dos mundos escola e do trabalho, usando esse tempo subjetivo para si. No caso dos jovens afrodescendentes da AI 2, a AI é um espaço seguro que os “tira das ruas”, de caminhos de marginalidade juvenil.

Em contraste com o envolvimento ativo acima referido, os jovens ucranianos das AI de leste europeu 6 e 7 e da AI ucraniana 8, e o Yuri da AI ucraniana 9 têm um

envolvimento passivo. Os jovens ucranianos das AI 6 e 8 revelam uma relação instrumental com a associação. Estes jovens estão na associação apenas para terminar o ensino secundário no Sistema de Ensino Ucraniano, para ter apoio escolar na língua materna, no sentido de melhorarem o seu rendimento escolar, e para socializar. Como tal, depois de terminarem o ensino secundário, deixarão de participar na associação. Já o Yuri da AI 9 e os jovens ucranianos da AI 7 frequentam a associação apenas esporadicamente. No entanto, a participação política do Yuri relacionada com a Ucrânia merece a nossa atenção. Esta participação é um exemplo de como, nos dias de hoje, os jovens preferem participar na política de forma informal e os seus repertórios de participação política incluem manifestações, ações políticas informais, ações de consciencialização e sensibilização, atos altruístas como doações de dinheiro (Chou et al., 2017).

Depois de compreendermos as várias formas de participação e envolvimento associativo dos jovens, importa agora perceber o tipo de relação que os jovens têm com o universo escolar e com o saber. Simultaneamente, iremos analisar a influência das associações de imigrantes e do contexto familiar no envolvimento escolar dos jovens.



### **3. O ENVOLVIMENTO ESCOLAR DOS JOVENS: INFLUÊNCIAS DA PARTICIPAÇÃO ASSOCIATIVA E DO CONTEXTO FAMILIAR**

Estudos recentes têm evidenciado que os jovens imigrantes em Portugal têm pior desempenho escolar do que os jovens nacionais (Pires, 2009; Seabra, 2012; Abrantes & Roldão, 2016). Por exemplo, segundo Abrantes e Roldão (2016), em Portugal as crianças e jovens com “nacionalidade” dos PALOP apresentam em qualquer dos níveis de ensino, pelo menos, o dobro da taxa de retenção daqueles com nacionalidade portuguesa, quando não mesmo o triplo, como acontece logo no 1º CEB. No entanto, segundo dados do PISA (OCDE: 2016), Portugal é o país da OCDE onde mais se reduziu a distância entre os resultados dos imigrantes e dos restantes alunos. Para Ferreira, Flores e Casas-Novas (2017), esta melhoria dos resultados do PISA para Portugal na última década e meia deve-se essencialmente às melhorias das condições socioeconómicas dos alunos. Para além disso, “na maioria dos países da OCDE, é mais provável que os imigrantes e os descendentes nativos de migrantes sejam NEET do que os filhos de nativos. Cerca de um em cinco dos jovens nativos com pais imigrantes (19% na UE) encontra-se na categoria NEET” (OECD/European Union, 2015: 254).

Para alguns autores o abandono escolar e os baixos resultados escolares são o resultado de um processo gradual de afastamento escolar (Rumberger, 1987; Alexander, Entwisle & Olson, 2001; Makarova & Herzog, 2013; Costa *et al.*, 2013). Segundo Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) os estudantes que têm um envolvimento escolar, isto é, que estão ativamente envolvidos com a sua própria educação, que se ligam com o conhecimento que estão a aprender e criam relações significativas e positivas com a escola, provavelmente vão ter sucesso académico. Tendo em consideração estes dados sobre os jovens com origem imigrante, iremos usar o conceito “envolvimento escolar” para perceber não só a relação dos jovens deste estudo com a educação, mas também a influência das associações de imigrantes no seu envolvimento escolar.

O envolvimento escolar pode incluir as expectativas educativas dos jovens bem como a sua “relação com o saber” que, segundo Charlot (2000) diz respeito ao conjunto das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com “o aprender” e o “saber”. Já as expectativas educativas representam os planos e objetivos concretos e realistas para o futuro percurso académico (Portes *et al.*, 2010), sendo

consideradas um bom indicador das opções e habilitações académicas que se pretendem alcançar (Minello, 2014; Anders, 2017). Importa, por isso, perceber até que ponto os jovens estão envolvidos, comprometidos e motivados para aprender e investir no seu percurso académico.

De seguida, distinguimos dois grupos de jovens que têm atitudes diferentes em relação à escola e à educação: os jovens com um forte envolvimento escolar e os jovens com um fraco envolvimento escolar.

### 3.1 Jovens com um forte envolvimento escolar

Os jovens com um forte envolvimento escolar são aqueles que atribuem importância à aprendizagem e à formação académica, e que têm expectativas educativas elevadas.

Os jovens ucranianos da AI 9 frequentam a universidade como a Natasha, a Kate e o Martyn; outros aspiram entrar no ensino superior como o Antonio. Por último, o Yuri apesar de já ter terminado o seu percurso académico continua a investir na sua formação académica e profissional.

Yuri (AI 9) – “Eu vivo em Lisboa, trabalho em *full time* num banco e **tento fazer umas formações para me ajudar na carreira. Devemos investir na formação mesmo apesar do desemprego e precariedade. Com uma licenciatura a probabilidade de teres um emprego é muito maior.** A universidade abre-te as portas. Não só por aquilo que aprendes, mas também pelas oportunidades que se criam e pelas pessoas que conheces”.

A Laura e a Mykhaila, raparigas ucranianas da AI do leste europeu 7, frequentam o Ensino superior e consideram que é fundamental investir na formação académica porque a sociedade exige cada vez mais formação académica:

Mykhaila (AI 7) – “**Vale a pena estudar e investir num percurso académico. Sempre tivemos intenção de ir para a universidade.** Laura – Quem quer mais tem que ter sempre mais estudos. **A sociedade agora exige que se tenha a licenciatura. E mesmo o mestrado também é importante”.**

Os próximos jovens, o Pedro, o Henri e a Sofia, afrodescendente das AI cabo-verdianas 1 e 2 bem como os/as jovens romenos, ucranianos e afrodescendentes da AI

do leste europeu 5, à semelhança dos jovens ucranianos anteriormente mencionados, revelam um forte envolvimento escolar, demonstrando interesse, compromisso e investimento no seu percurso académico. Querem todos ir para o ensino superior ou continuar a sua formação superior e, de um modo geral, não tem dificuldades escolares. Estes jovens sublinham que o seu investimento na formação académica oferece determinadas oportunidades profissionais

O Pedro, jovem afrodescendente da AI 2, adota estratégias de resiliência para conseguir alcançar o ensino superior, trabalhando ao mesmo tempo que estudo para conseguir ganhar dinheiro para futuramente conseguir ter recursos financeiros para pagar propinas:

Pedro (AI 2) – **“Eu estou a trabalhar porque eu quero ir para a universidade e preciso de dinheiro para ir para a faculdade** e também para tirar a carta. Aqui na associação a juventude não gosta de estudar. Acham chato. Mas **sem estudos não temos muitas possibilidades no futuro. Os estudos são importantes para se ter o emprego que se deseja”**.

Sofia (AI 1) – **“Eu acabei a licenciatura, mas quero continuar a estudar. Adoro estudar. O meu curso provoca a criatividade. Depois de ter independência financeira vou fazer o mestrado** numa área relacionada com design, marketing ou empreendedorismo. (...) **Eu estou sempre a dizer aos rapazes para não deixarem de estudar.** Eles estudam vão até ao 12º, que é a média aqui no bairro, mas depois querem parar. Dizem: “eu não me vejo na universidade” e eu digo: “também, não tens que ir para a universidade, mas aposta em ti, nas formações algumas só duram 6 meses. Vejam aquilo que realmente gostam e que são bons, e apostem em vocês.”.

Lucas (AI 5) - **“Eu não tenho muitas dificuldades escolares, tenho notas razoáveis e estou a tentar ir para a universidade para fazer algo que goste e que dê rendimentos.** Ou para biologia ou geologia. Eu **acho que é muito importante investir nos estudos e na formação académica.** As professoras de físico-química e matemática mostraram-me que com estudo tudo é possível. E devido a elas comecei a estudar mais”.

O discurso da Sofia revela o seu gosto em estudar bem como as suas elevadas expectativas educativas. Esta jovem ambiciona fazer o mestrado e continuar a investir na sua área de formação, o design. Para demonstrar a importância da educação, a Sofia tenta incentivar os jovens da associação a investir na sua formação, visto que a maioria dos jovens não envereda pelo ensino superior.

Por sua vez, o Lucas afirma que duas das suas professoras o influenciaram bastante a atribuir uma maior importância aos estudos, e a ter um maior envolvimento escolar. De facto, a literatura sugere que o apoio dos professores (Ryan et al., 2019; Berkowitz et al. 2017) tem uma forte correlação com o envolvimento escolar dos estudos, nomeadamente em relação a resultados académicos positivos, mesmo em situações de desvantagem socioeconómica. Como Bourdieu e Passeron (1977) afirmam, as expectativas educativas dos jovens, isto é, as suas disposições em relação à educação são influenciadas e moldadas pelos diferentes tipos de recursos a que tem acesso, como o capital social, o capital económico e cultural. No caso do capital social (os recursos disponíveis em várias redes sociais), através dos relacionamentos tecidos nas suas redes sociais, os jovens obtêm acesso a recursos, conselhos importantes e úteis, apoio e informações sobre suas opções de educação (Behtoui, 2017). Neste sentido, o envolvimento e o sucesso escolar é influenciado não apenas pelo esforço e capacidades individuais, mas também pelo capital social a que os jovens têm acesso.

Os próximos jovens afrodescendentes, o Henri e a Sofia, e o Lucas, de origem romena, para além de sublinharem a importância da educação, consideram que apesar do desemprego juvenil, continua a ser importante estudar e investir na própria formação académica. Para estes jovens, as elevadas qualificações académicas e o sucesso escolar são consideradas um trampolim para alcançarem melhores empregos e boas condições de vida:

Henri (A1 1) – **“Eu quero ir para a universidade. Continua a ser importante estudar. Mas pode ser difícil ter o emprego que gostaríamos de ter.** Devido ao desemprego, não depende só de nós”.



Sofia (A1 1) – **“Eu acho que nós mesmo sabendo que existe desemprego, devemos apostar na nossa educação. Nem que seja para não nos deixarmos pisar em trabalhos precários e mal pagos”.**

Lucas (A1 5) – **“Cada vez é preciso estudar mais. Nós estamos numa sociedade que está sempre a evoluir e nós temos que acompanhar essa evolução com conhecimento. Para ter um certo nível económico e melhores condições de vida é preciso ter um bom trabalho, e para tal teremos que estudar, entrar numa boa faculdade, para conseguirmos fazer um curso com uma boa média”.**

Os discursos dos jovens ucranianos, romenos e afrodescendentes acima mencionados, revelam que estes jovens consideram que a sociedade atual exige cada vez mais formação académica. Por isso, para “ter um bom emprego” e “um certo nível económico” têm que fazer um maior investimento na própria formação e aprendizagem para alcançar sucesso. Neste sentido, a escola funciona, a nível social, “como um centro de promoção (para aqueles que eventualmente obterão bons empregos)” (Stoer, 2008: 102-103). Segundo este autor, a escola proporciona diplomas que criam uma hierarquia nas saídas profissionais. De facto, a educação escolar ao permitir o acesso a um saber socialmente valorizado constitui-se numa fonte de poder (Casa-Nova, 2008). De acordo com Ball (2015), no ensino, o desempenho e o sucesso escolar estão cada vez mais relacionados ao dinheiro, isto é, ao salário que será a recompensa ou a remuneração pelo desempenho.

A perspetiva destes jovens sobre a educação é influenciada pela crescente individualização da sociedade do conhecimento que, ao centrar-se em ideais abstratos como a “economia global” ou “a competitividade global”», torna a aprendizagem ao longo da vida uma responsabilidade privada dos indivíduos (Biesta, 2011: 59). Isto é, a economia da aprendizagem exige que se aprenda para ganhar (“*learning for earning*”), e que os jovens continuem a melhorar as suas competências e qualificações para permanecerem empregáveis. Os/as jovens são constantemente incitados a investir em si próprios e a aperfeiçoarem-se tanto na vida pessoal como na vida profissional, aumentando o seu desempenho e resultados. Tal como os discursos dos/das jovens revelam, é preciso adquirir certas competências e qualificações para se manter

competitivo. A aprendizagem assume, assim, uma forte função económica e uma dimensão individual (Biesta, 2011).

De facto, hoje em dia os jovens que tem baixas, insuficientes ou nenhuma qualificações académicas tem reduzidas oportunidades de encontrar um emprego com um salário seguro. Apesar do diploma de ensino superior já não garantir o acesso e a progressão em determinada carreira, nem mesmo um emprego correspondente à qualificação obtida (Cardoso et al., 2014), as oportunidades no mercado de trabalho dos imigrantes e descendentes tendem a melhorar quanto maior forem as qualificações académicas (OCDE/União Europeia, 2015). Como tal, os jovens que tem qualificações académicas insuficientes correm um grande risco de serem presas do desemprego, de empregos ocasionais e mal pagos, e de poderem ser despedidos (Blasco, 2012). Para além disso, como refere este autor:

“Por um lado, há cada vez uma menor necessidade de empregados com baixas ou nenhuma qualificações; por outro lado, os desempregados são cada vez mais obrigados a ter empregos ocasionais e sazonais de baixos salários. Simultaneamente, a competição entre empregados qualificados está a aumentar com uma nova e maior exigência de especialistas qualificados, de competências sociais, e mobilidade regional” (Blasco, 2012: 180).

Neste sentido, compreende-se que os jovens deem importância ao investimento na sua própria formação, porque esta continua a ser sinónimo de melhores empregos e oportunidades de vida.

Os próximos jovens, o Daniel, afrodescendente, e a Mónica, de origem romena, frequentam um curso profissional de teatro. À semelhança dos jovens acima mencionados, estes jovens valorizam bastante a educação, investindo na sua própria formação para melhorar o seu currículo e empregabilidade. O Daniel considera que para investir nos seus estudos talvez seja necessário imigrar.

Daniel (AI 5) – “Eu não tenho dificuldades escolares, mas **acho que vale a pena estudar. Estou num curso de teatro e quero ir para a universidade estudar teatro fora do país**, em Inglaterra. Gostava de fazer uma carreira em cinema ou em séries. Em Inglaterra e depois na América”.

Mónica (AI 5) – “Eu estou a tirar um curso de teatro em Faro que me dá equivalência ao 12º ano. Eu quero ir para a área de espetáculo, televisão, filmes, novelas. (...) Estou a tirar uma formação em teatro todos os domingos em Lisboa, que me pode dar várias oportunidades porque trabalho com atores da televisão. **Quero tirar várias formações. Quantas mais formações e mais experiência melhor**”.

As próximas jovens afrodescendentes da AI guineense 4, à semelhança dos jovens acima descritos, têm um forte envolvimento escolar bem como expectativas educativas elevadas, desejando ir para o ensino superior.

Telma (AI 4) – “**Eu gosto da escola e não tenho dificuldades escolares. Eu sou presidente da associação de estudantes.** Reprovei no ano passado porque só dava importância à associação de estudantes, mas este ano estou bem, **estou quase no quadro de mérito.** E tenho três cincos. Eu aprendi imenso ao ter reprovado porque sei que nada se faz à toa. **Tenho que ter disciplina, concentrar-me.** Eu antes contentava-me com o suficiente. **Agora contento-me com bom ou muito bom**”. Entrevistadora – “**Querem todas ir para a universidade?**” Telma, Raquel e Ana – “**Sim**”.

Ana (AI 4) – “**Eu quero ir para a universidade, apesar de ter reprovado duas vezes.** (...) Eu tenho dificuldades a matemática! Eu faço bué resumos, mas eu chego ao teste e parece que não estudei nada. Mas a professora nota que eu me esforço. **Eu tenho um plano de tutoria das aulas, porque chumbei duas vezes e a escola deu-nos um plano de estudo que me ajuda**”.

A Telma gosta da escola, é presidente da associação de estudantes da sua escola e tem sucesso escolar. Apesar de ter reprovado por só se preocupar com a associação de estudantes, afirma que aprendeu bastante com esse insucesso, melhorando a sua disciplina e investimento na aprendizagem. Neste sentido, a Telma demonstra ser uma jovem resiliente, visto que a sua resiliência permitiu-lhe superar o seu insucesso escolar. Masten (2011) definiu a resiliência como a capacidade de alcançar resultados positivos, apesar de circunstâncias desafiadoras, adversas ou ameaçadoras.

Já a Ana, apesar de ter dificuldades escolares a matemática, tem apoio escolar de uma professora. Ora, vários estudos têm apontado que o apoio de professores e a

aceitação dos colegas promovem o sentimento de pertença e o envolvimento escolar dos estudantes (Ryan & Patrick, 2001; Wang & Eccles 2012), incluindo estudantes de grupos de minorias étnicas (Göbel & Preusche, 2019). Neste sentido, a escola pode ser um contexto que fomenta a resiliência, pois através dos recursos que disponibiliza pode ajudar a Ana a superar as suas dificuldades escolares (Catterall, 1998), contribuindo assim para o seu envolvimento escolar. De facto, tal como Ungar et al. (2008) sugerem, a resiliência não é apenas uma capacidade individual. Para além de incluir a capacidade dos indivíduos para navegar entre recursos, a resiliência também inclui "a capacidade das ecologias físicas e sociais dos indivíduos em oferecer recursos" e "a capacidade dos indivíduos, das suas famílias e comunidades em negociar formas culturalmente significativas de recursos a partilhar" (Ungar et al., 2008: 1).

As próximas jovens, de origem ucraniana, também atribuem uma grande importância à educação:

Amélia (AI 6) - **Aproveito o tempo para estudar e trabalho num part-time de fim de semana como baby-sitter.** Nem tenho tempo livre para estar a passear com os amigos.

Entrevistadora – “E vocês atribuem uma grande importância aos estudos?” Vera, Milene e Sara (AI 8) – Sim. Sara – **“E queremos ir todas para a faculdade.** Vera – **Nos meus tempos livres dedico-me aos estudos porque preciso de ter notas razoáveis.** Sara – Eu também”.

Sasha (AI 6) – **“Quero estudar mais. Quero ser psicóloga. Para mim é importante investir nos estudos. Estou a investir em mim”.**

A importância que estas jovens atribuem ao seu sucesso e envolvimento escolar reflete-se no facto de usarem o seu tempo livre para estudar. O facto de participarem na associação ucraniana por motivos educativos, demonstra a importância que atribuem à educação.

O Edgar, jovem russo, demonstra um interesse em estar constantemente a investir na sua formação:

Edgar (AI 6) – **“Eu gosto de aprender coisas, diferentes. É o melhor que podemos fazer na vida. Por isso depois de acabar os cursos que estou a fazer ainda vou tirar mais cursos.**

**Estou a acabar um curso de osteopatia, por interesse pessoal.** Toda a minha família tem doenças com costas. E também estou a fazer um curso de cabeleireiro. Eu vendo janelas e faço tatuagens... **E já comecei a aprender por mim mesmo sobre multimédia.** A minha mãe faz pestanas e ensinou-me a fazer. Eu quero abrir um salão de estética.”

O Edgar é um jovem empreendedor, que investe na sua formação não só por interesse pessoal em determinada área, mas também para criar oportunidades de emprego e negócio.

### **3.1.1 O papel das associações de imigrantes na promoção do envolvimento escolar dos jovens**

Tendo em conta que as associações oferecem aos jovens atividades que estão relacionadas com o mundo escolar, importa compreender qual é a perceção dos/as jovens sobre as repercussões do seu envolvimento associativo no seu envolvimento escolar.

Os jovens afrodescendentes da AI 1 reconhecem a importância do apoio escolar e da preocupação da AI pelos seus percursos escolares.

Hazel (AI 1) – **“A associação preocupa-se com o nosso percurso escolar.** Costumam perguntar como é que está a correr a escola, quais são as nossas notas e se temos dúvidas. **Se quisermos estudar ou fazer algum trabalho elas ajudam-nos”.**

A próxima jovem, a Sofia, afirma que a associação tem um papel muito importante em estimular os jovens a continuar a estudar e a investirem na educação, bem como a ajudar os jovens a escolher os seus caminhos formativos:

Sofia (AI 1) – **“A coordenadora da AI faz muita força para que nós continuemos a estudar. Acabei o 12º e ela disse-me: Sofia, já sabes que curso queres ir? Já trataste das coisas para ir para a universidade?** E elas fazem isso com eles todos. Querem saber como é que está a escola, dizem-nos para apostar em certos cursos, mostram-nos oportunidades de formação e trabalho para não ficarmos parados. **É muito bom que a associação cativa o bichinho pelo estudo, porque alguns jovens sentem falta porque estão a estudar e tem aquela pressão dos pais: “olha, já está na hora de ires trabalhar, porque eu com 10 anos já**

**trabalhava.** Claro que eles se sentem na obrigação de não sobrecarregar a família e ter independência financeira. Por isso, alguns vão trabalhar para as indústrias ou para os restaurantes e deixam de pensar em seguir os estudos.”

Para a Sofia, o acompanhamento constante dos coordenadores da associação do seu percurso escolar, bem como o constante estímulo da associação para enveredar pelo ensino superior foi fundamental para ela investir no seu percurso académico. Para a Sofia, o trabalho que a associação faz ao encorajar os jovens a investir na educação é especialmente importante para os jovens afrodescendentes que pertencem a famílias com baixas condições socioeconómicas que dão pouca importância à educação. De facto, vários estudos indicam que as relações sociais positivas e de apoio, tais como as relações de apoio de dirigentes associativos, (Garcia-Reid et al., 2015; Berkowitz et al., 2017) e as relações de apoio familiar (Azevedo et al., 2014) geram incentivos convincentes para os jovens continuarem a estudar, para se envolverem no processo de aprendizagem e alcançarem sucesso escolar.

O Ricardo, jovem ucraniano da AI do leste europeu 5, reconhece que associação é importante porque o ajuda, a nível escolar, a ultrapassar as suas dificuldades de escrita e ortografia. O Ricardo tem a expectativa de enveredar pelo ensino superior:

Ricardo (AI 5) – “**A associação ajuda-me a fazer trabalhos da escola, de escrita e apresentações. Eu tenho algumas dificuldades de ortografia. (...)** Agora estou no 2º ano de um curso Tesp “Técnico de manutenção automóvel” na universidade de Faro, que me dá equivalência aos exames de entrega na universidade. **Quero ir para engenharia mecânica em Faro.** Quero ser responsável por uma oficina”.

Os/as jovens ucranianos das AI 6 e 8 afirmam que o ensino formal das disciplinas do Sistema de Educação ucraniano que recebem na escola ucraniana da associação promove o seu rendimento escolar, ajudando-os também a esclarecer dúvidas e a compreender melhor os conteúdos da escola do Sistema de Ensino Português:

Adam (AI 8) – “**A escola ucraniana ajuda-nos a tirar as dúvidas que temos com a língua portuguesa e ajuda-nos a melhorar o rendimento na escola portuguesa,** porque algumas disciplinas que estudamos aqui (como Matemática, física e química) estão num nível mais

avanzado e é mais difícil do que na escola portuguesa”. Entrevistadora – “Até onde é que gostavas de estudar?” Adam – **“Eu quero acabar o 12º ano e depois ir para a faculdade”**.

A Amélia, como imigrou para Portugal aos 15 anos, tem mais facilidade em aprender na escola ucraniana porque as aulas são lecionadas na língua ucraniana.

Amélia (AI 6) – **“A escola ucraniana permitiu-me fazer o 11º ano do Sistema de Ensino Ucraniano que equivale ao 12º ano em Portugal. Para mim, é mais fácil aprender na escola ucraniana porque os professores explicam-me a matéria em ucraniano ou em russo”**.

O António da AI ucraniana 9 frequenta desde a infância a escola ucraniana da AI 8. Para além de reconhecer a importância do apoio escolar da escola ucraniana, o António preocupa-se em ter bons resultados escolares para conseguir ingressar num curso superior:

Antonio (AI 9) – **“Eu frequento a escola ucraniana da associação ucraniana desde criança, o que me ajuda a entender melhor a matéria da escola portuguesa. Quero ter uma média segura para entrar em ciências farmacêuticas”**.

Seguidamente, a Juliana e a Daniela, jovens afrodescendentes da AI 3, afirmam que a prática desportiva e os treinadores da equipa de andebol da associação, têm uma influência positiva no seu envolvimento escolar.

Juliana (AI 3) - **“Eu chumbei no 5º e no 7º ano e não dava importância à escola. Mas quando vim para o andebol consegui melhorar o meu rendimento escolar. No 10º, 11º e 12º consegui ter excelentes notas. Antes de jogarmos eles sempre tiveram preocupados em saber como é que nós estávamos a nível escolar e familiar, por isso sempre me senti apoiada. Eu agora estou a tirar um curso de técnico de exercício físico, PT. E quando terminar posso entrar na universidade”**.

Para a Juliana, o acompanhamento e o interesse dos treinadores pelo seu percurso escolar contribuíram para que se sentisse “apoiada” e melhorasse o seu desempenho

escolar, ultrapassando o seu percurso de insucesso escolar. Tal como Ungar et al (2008: 7) sugerem, a propósito de contextos e relações que promovem a resiliência, o relacionamento com outras pessoas significativas, incluindo familiares, professores, membros da comunidade ou treinadores, podem ser "uma componente central para lidar com crises e adversidades".

De seguida, a Daniela afirma que o andebol a ajudou a ser mais comprometida e disciplinada com a escola, porque para treinar tem que ter bons resultados escolares. Além disso, os treinadores procuram acompanhar o percurso escolar das jovens atletas.

Daniela (A1 3) – **“O facto de estar aqui no andebol ajudou-me a ser mais comprometida, responsável e disciplinada com a escola, porque eu para poder vir treinar tenho que ter boas notas. Os treinadores perguntam-me. Os meus dois grandes objetivos são levar longe os meus estudos e o andebol.** Ainda não sei para que curso vou na universidade. Só no 11º ano é que vou pensar nisso”.

A Daniela revela um forte compromisso pelo seu sucesso académico, desejando não só investir no seu percurso escolar, mas no seu percurso desportivo enquanto atleta. Ora o testemunho da Juliana e da Daniela permite-nos reconhecer que os contextos associativos, através das suas estratégias de acompanhamento e incentivo escolar, são contextos que tem um potencial de resiliência, que ajudam os jovens a recuperar ou a superar o insucesso escolar e a terem um maior compromisso com o seu percurso académico (Catterall, 1998). Para além disso, no caso das jovens atletas da A3, a própria prática desportiva estimula o seu compromisso e disciplina escolar.

### **3.2 Jovens desmotivados com a escola**

Jovens com uma relação mais frágil com a escola são aqueles que não se identificam com a instituição escolar ou com o sistema de ensino, não investem na própria aprendizagem e não tem expectativas em prosseguir os estudos para além do ensino obrigatório. Para além disso, podem apresentar baixos níveis de frequência escolar, ser disruptivos na sala de aula e exibir baixa motivação; ter pouco compromisso ou entusiasmo pela escola (Ryan et al., 2019).



O Hazel, jovem afrodescendente da AI caboverdiana 1, tem um menor envolvimento escolar porque não se identifica com o ensino regular: “não cativa”, “é muito teórico e não estimula a criatividade”. Por isso deseja ir para o ensino profissional. No entanto, considera ser importante ter sucesso escolar:

Hazel (AI 1) - **“Eu gostava de ir para curso profissional de desporto. A escola é uma cena muito teórica e não estimula a criatividade. Dizem “tens que saber, tens que saber e saber” e isto não nos cativa.** Mas a educação é importante, porque normalmente quem arranja o emprego que gosta é quem tem as melhores notas”.

A coordenação da AI cabo-verdiana 2, afirma que os jovens afrodescendentes possuem baixas expectativas educativas devido à falta de identificação e desinteresse pela escola, à descrença nas próprias capacidades para ter sucesso académico e à descrença nas recompensas da formação académica.

Coordenadora, AI 2 - **“Grande parte dos jovens não se identifica com a escola, têm uma descrença nas próprias capacidades o que leva a que não acreditem que consigam estudar mais. A maioria dos jovens que estão na associação estão em cursos profissionais. Porque é mais fácil, mais prático e rápido para arranjar emprego. E porque tem um desinteresse e falta de identificação com o ensino regular, com as aulas.** E nestes cursos profissionais eles estão com jovens com as mesmas baixas expectativas, por isso chegam ao 9º ano sem expectativa alguma de que vão conseguir acabar o 12º ano e **já nem pensam na universidade. É inacessível.”.**

De facto, os próximos discursos das jovens afrodescendentes da AI caboverdiana 2 sobre a sua relação com a escola confirmam este retrato tecido pela coordenadora da AI:

Yara (AI 2) – **“Decidi ir para um curso profissional porque estava atrasada nos estudos. Já reprovei uma vez e queria acabar um pouco mais rápido. Nós vamos fazer 3 anos em dois”.**  
Luana – **“Eu também já reprovei, e já estava um pouco desmotivada da escola. E o ensino profissional é mais fácil”.**

Maria (A12) – “Eu não tenho nada contra a escola. Até é agradável estar com os amigos. **O problema são as aulas que são bué chatas. Os professores hoje em dia, não sabem cativar os alunos.** Eles chegam às aulas e põe-se a escrever ou a falar. E eu também tenho muitas disciplinas e é bué cansativo. É muita matéria. **Eu estou em economia com a Janete e acho muito difícil porque não sou boa a matemática. Mas para o ano vou para um curso profissional de cozinha**”. Janete – “**Uma das vantagens destes cursos é que não é só teoria. Pelo contrário, temos oportunidade de praticar. E dá-nos mais vontade de estudar**”.

Estas jovens, à semelhança da maioria dos jovens da A12, sentem uma falta de identificação com o universo escolar, tem dificuldades escolares e um percurso de insucesso escolar, optando por frequentar o ensino profissional. Este comportamento é comum aos afrodescendentes que residem em Portugal. Segundo Seabra *et al.* (2016: 191), em Portugal “os afrodescendentes realizam trajetos no ensino básico e secundário menos lineares, pautados por mais reprovações, desempenhos escolares menos positivos e são esmagadoramente encaminhados para vias profissionalizantes no ensino secundário”. Ou seja, o ensino profissional é entendido muitas vezes como “vias de segunda categoria” que se destinam a “alunos de insucesso” (Azevedo, 2010). De facto, segundo Abrantes & Roldão (2016), em termos relativos, os alunos de nacionalidade dos PALOP são três vezes mais encaminhados para as vias não regulares de ensino logo no 2º ciclo e no 3º ciclo, sendo que a esmagadora maioria se encontra em cursos profissionalizantes. Neste sentido, a reprovação precoce dos jovens PALOP em Portugal contribui para a sua marginalização progressiva quanto ao tipo de “lugares” para os quais vão sendo canalizados dentro do sistema escolar.

Para estas jovens, o ensino profissional é visto como a via mais apelativa e rápida para terminar o ensino obrigatório que tem a vantagem de oferecer um ensino “mais prático” que “dá mais vontade de estudar”. De facto, tal como Azevedo (2010: 25) constata, as escolas profissionais têm sido procuradas ao longo de muitos anos por uma população jovem que prefere um ensino “mais prático e articulado com os seus contextos de vida”, capaz de promover a sua realização pessoal e integração social e profissional. Segundo Minello & Barban (2012) os filhos dos imigrantes percebem as escolas politécnicas e as escolas vocacionais (profissionais) como opções mais seguras

do que o ensino regular, porque focam-se mais em competências técnicas, podendo representar um melhor investimento para entrar no mercado de trabalho.

O ensino profissional foi criado em Janeiro de 1989, como alternativa de formação às escolas secundárias, devido à necessidade de combater os elevados níveis de insucesso escolar e de abandono escolar, sem paralelo na União Europeia (Azevedo, 2019). Os cursos profissionais pretendiam diversificar os percursos de educação e formação, promover uma educação mais equitativa, uma maior igualdade de oportunidades e uma diminuição do abandono escolar. Segundo Azevedo (2018), os cursos profissionais, com a duração de três anos curriculares, constituem uma oferta educativa para a qualificação profissional dos alunos, que têm privilegiado a inserção dos jovens no mundo do trabalho, através de uma boa articulação com o contexto social e económico local. No entanto, Abrantes & Roldão (2016) constata que se, por um lado, as vias escolares profissionalizantes têm permitido que um maior número de jovens afrodescendentes conclua a escolaridade obrigatória, por outro lado, dificilmente os prepara para aceder ao ensino superior, assim como vai (re)produzindo, através de mecanismos institucionais, as desigualdades étnico-raciais na sociedade portuguesa.

Estas jovens afrodescendentes também possuem baixas expectativas educativas. O seu objetivo é terminar o ensino obrigatório:

Entrevistadora – “Vocês querem ir para a universidade?” Maria e Janete (AI 2) – “Não.”  
Janete - “Agora estou no 10.º ano e já está a ser muito difícil, **eu duvido muito que eu consiga continuar a estudar e ir para a universidade, onde são muito mais exigentes.** Não vou conseguir. Ainda por cima eu já reprovei. Por isso, **no mínimo o 12º ano tenho que fazer. Depois não sei o que vou fazer. Não tenho planos nem objetivos.**”

Entrevistadora – “E quais são os vossos objetivos?” Yara (AI 2) – “**Não temos. Só sabemos que queremos estudar até ao 12º.**”

As “expectativas” educativas são baseadas em: a) avaliações relativamente claras da educação pretendida (por exemplo, o nível de escolaridade que se deseja atingir) e b) uma consciência de restrições pessoais e estruturais (Brookover et al., 1967). Neste

caso, a Maria, a Janete e a Yara, devido aos seus percursos de insucesso escolar e às suas dificuldades escolares, demonstram uma descrença nas suas capacidades individuais para ter sucesso académico e para enveredar pelo ensino superior. Tal como refere Dubet (2001), como os alunos são selecionados durante o seu percurso em função do seu desempenho, muitos alunos, numa tentativa de preservar a sua autoestima, recusam-se a participar de um jogo que acham que vão perder.

Estas jovens afrodescendentes revelam ainda uma ausência de planos quanto ao que vão fazer depois de terminarem o ensino obrigatório. Deste modo, preferem viver o momento presente, apreciando as experiências que lhes são proporcionadas e a respectiva gratificação do que valorizar projetos futuros, muito mais difíceis de delinear e materializar e com gratificação incerta. Este tipo de comportamento é compreensível. Como as transições juvenis para vida adulta são mais incertas, instáveis e não lineares, podendo ser marcadas por bloqueios laborais que comprometem a capacidade de autonomia social e emancipação económica (Furlong & Carmel, 2007; Ferreira, 2018), estas jovens afrodescendentes parecem adiar as suas aspirações e projetos devido à falta de meios de realização. O reconhecimento do desemprego, da precariedade laboral e de outras realidades que frustram as expectativas criadas, podem levar estas jovens a tomar a decisão de não fazer planos nem pensar no futuro. Por outras palavras, as incertezas das transições para vida adulta torna difícil aos jovens “proceder a antecipações” (Silva, 2008) e imaginar um quadro claro do seu futuro. Deste modo, ao falhar a capacidade de “imaginar o futuro”, estas jovens optam por um “refúgio no presente” (Pais, 2012: 270).

Os próximos jovens afrodescendentes, a Inês e o Diogo, também têm um envolvimento escolar frágil. São jovens com um percurso escolar de insucesso marcado por reprovações, têm dificuldades escolares a Matemática e Língua Portuguesa e revelam uma falta de interesse e motivação pela escola. Este conjunto de fatores, leva-os a optar pelo ensino profissional. No entanto, ao contrário das jovens afrodescendentes da AI caboverdiana 2 acima mencionadas, a Inês e o Diogo têm um claro objetivo de vida: como são atletas de um desporto federado e competem numa equipa de andebol e futebol, querem ser jogadores profissionais:

Inês (AI 3) – **“Eu não gostava do ensino regular. Não me identificava. Não gosto de matemática. No ano passado chumbei por faltas, por isso optei pelo curso profissional. Eu faltava porque não me cativava a escola. Não tinha motivação.** Este ano é o terceiro ano em que estou no 9.º ano. **Eu interessei-me mais pelo andebol do que pela escola. A minha ambição é o andebol. Quero ser jogadora de andebol profissional”.**

Diogo (AI 2) – **“Ainda estou no 8.º ano. Reprovei este ano por faltas a português e matemática. Tenho mais dificuldades nestas disciplinas”.** Entrevistadora – **“E porque é que não vais ao apoio escolar na sede da associação?”** Diogo – **“Porque não gosto. Nenhum jovem vai.** Mas quando eu era criança ia”. Entrevistadora – **“Na escola onde estás, a tua turma, não se entreejudam?”** Diogo – **“Não. Na minha turma os meus colegas não ajudam, ficam a gozar os outros”.** Entrevistadora – **“Porque é que faltas às aulas?”** Diogo – **“Porque não tenho motivação nem vontade.** Ficava em casa a dormir ou com os amigos. E às vezes também tinha treinos de futebol no horário da escola. **No 9.º ano vou para um curso profissional relacionado com desporto porque é mais fácil para mim. Eu quero estudar até ao 12.º ano. Eu acho que a universidade não é para mim. Acho que não tenho cabeça para aprender aquela matéria. Quero ser jogador de futebol profissional.** Se eu tivesse uma oportunidade de ir jogar futebol para outro clube eu ia. Pode ser que quando eu for mais velho consiga ir para um clube que me pague alimentação, estadia e ordenado. Tenho essa fé”.

O Diogo falta às aulas porque “não tem motivação nem vontade”. O seu insucesso e dificuldades escolares aliado ao facto de os colegas de turma não o ajudarem, mas pelo contrário gozarem com ele, diminui o seu sentimento de pertença à escola. Segundo Baumeister & Leary (1995), o sentimento de pertença à escola refere-se ao sentimento do estudante de ser aceite, valorizado e integrado na escola e encorajado por outros. A falta de pertença acentua a percepção de que se é estranho àquele mundo, e contribui para o desejo de enveredar pelo ensino profissional. Tal como refere Silva (2011: 57), para alguns jovens o carácter “insuportável” ou “insustentável” da escola é visível “na alienação ou na fuga do aluno de uma escola que, afinal, não é para todos, e que é incapaz de compreender alguns que não seguem o perfil do aluno exigido pelo projeto Escolar”. Deste modo o Diogo, à semelhança das jovens que participam na sua AI, não acredita nas suas capacidades para enveredar pelo ensino superior. Por último, o facto

de o Diogo não frequentar o apoio escolar oferecido pela associação, à semelhança dos jovens da AI caboverdiana 2, acentua o seu fraco envolvimento escolar. Deste modo, a AI 2, embora tenha como objetivo promover o sucesso escolar dos jovens, nestes casos, não consegue cumprir este objetivo.

O próximo jovem afrodescendente da AI 2, o Paulo, à semelhança de outros jovens da mesma AI, e da Inês da AI 3, também tem baixas expectativas educativas, não acreditando que possa enveredar pelo ensino superior. São vários os argumentos que usa para justificar esta crença:

**Paulo (AI 2) – “Eu não quero ir para a universidade. A universidade é cara, é preciso pagar. Trabalhar dá dinheiro... E estudar não dá dinheiro. E às vezes não vais ter dinheiro, e vais ficar à toa... E eu conheço pessoas que já acabaram a universidade e depois trabalham na Worten”.** Entrevistadora – “E tens amigos que estejam na faculdade?” Paulo – “Não”.

A falta de recursos financeiros e o desejo de começar a ganhar dinheiro faz com que o Paulo prefira trabalhar ao invés de estudar, porque “trabalhar não dá dinheiro”. Para além disso, a falta de recursos financeiros, o subemprego de jovens licenciados e o desemprego juvenil são argumentos que o Paulo usa para justificar o seu desinteresse de seguir um percurso académico de sucesso. De facto, na atual sociedade do conhecimento, os novos padrões de trabalho, estudo e condições de vida mudaram o tempo das transições juvenis, bem como os tipos de vida adulta disponíveis (Wyn & Woodman, 2006). Os jovens experimentam hoje uma insegurança e vulnerabilidade social. Há poucas perspetivas de emprego para a vida e, devido ao desemprego juvenil, os jovens europeus têm vidas mais precárias (Sloam, 2013, 2014). Segundo dados da Eurostat (2019), em 2019 Portugal surge como o país com a sexta taxa de desemprego jovem mais elevada, igual à da Finlândia, ambos com 16,5%. Os três países europeus com a taxa de desemprego juvenil mais elevada são a Grécia (39,7%), a Espanha (33,7%) e a Itália (30,2%). Ora, o desemprego e a precariedade dificultam o acesso a um conjunto de direitos, nomeadamente à educação e a habitação a preços acessíveis (Mesquita & Hardalova, 2019).

Simultaneamente, vivemos numa era marcada pelo aumento das exigências de emprego e pela rápida desvalorização dos diplomas académicos (Canário, 2004; Stoer,

2008). Segundo Canário (2004: 53), “a conjugação da crescente raridade dos empregos com a desvalorização dos diplomas escolares torna estes, simultaneamente, imprescindíveis e cada vez menos rentáveis”. Neste sentido, compreende-se a desvalorização do Paulo da educação e da importância da obtenção de uma qualificação académica superior. Este rapaz argumenta que devido ao desemprego e ao subemprego, a posse de uma licenciatura pode não garantir o acesso a um trabalho qualificado. Tal como Pais (2012: 268) argumenta, “nem o sistema educativo nem o mercado de trabalho parecem capazes de garantir a realização das aspirações de muitos jovens. Com dificuldades de inserção profissional, são então açoitados por sentimentos de desilusão e descrença, traídos na capacidade de imaginar um futuro com esperança”. Deste modo, o Paulo, assim como outros jovens, experienciam um conflito entre a realidade e as expectativas imaginadas, que ocorre sobretudo em relação ao que eles próprios esperam do futuro. Neste caso, a frustração das expectativas do Paulo parece, assim, culminar na descrença no valor da educação, na diminuição das suas expectativas educativa e no desejo de ir trabalhar.

Segundo os coordenadores das AI caboverdianas 2 e 3, os jovens afrodescendentes que frequentam os seus espaços, possuem um conjunto de dificuldades escolares na Língua Portuguesa e Matemática, que lhes dificulta o seu sucesso e envolvimento escolar.

Coordenador, AI 2 - **“As principais dificuldades dos jovens são em disciplinas relacionadas com a compreensão da língua portuguesa. Estas dificuldades prejudicam o seu sucesso e a sua relação com o estudo.** Por exemplo: não percebem as questões que lhes são colocadas a matemática. Há jovens que também tem bastantes dificuldades de leitura. **O problema começa quando eles não conseguem ultrapassar pequenas dificuldades escolares nem tem alguém que os ajude, e desistem, perdem o interesse na disciplina e já não querem mais saber da escola”.**

Coordenadora, AI 3 - **“Os jovens começam a perder-se quando leem e não percebem o texto. E ao perder essas bases não se sentem capazes de ir além disso.** Por isso vão para o ensino profissional, porque pensam que é mais fácil”.

Segundo estas coordenadoras, como os/as jovens afrodescendentes não têm apoio suficiente para ultrapassar as suas dificuldades escolares, acabam por perder o interesse pelo mundo da escola e deixam de acreditar num percurso académico de sucesso. O facto destes jovens não aspirarem alcançar o ensino superior é um indicador provável de que não alcançarão. Isto porque enquanto os jovens que aspiram enveredar por uma educação universitária podem ou não cumprir suas aspirações, aqueles que não aspiram não alcançaram o ensino superior (Portes & Rivas, 2011). Para além das dificuldades escolares dos/as jovens será que a família tem um papel significativo na relação dos jovens com a escola?

### **3.3 A influência da família no envolvimento escolar dos jovens**

A família tem uma grande importância no desenvolvimento de disposições mais ou menos favoráveis à adesão ao projeto escolar. Segundo Quaresma, Abrantes & Lopes (2012: 28),

“a família molda e condiciona as disposições e os desempenhos escolares dos filhos através da transmissão dos conhecimentos e do saber-ser e saber-fazer requeridos e valorizados pela escola, das fortes expectativas neles depositadas em termos de trajetórias de sucesso, da adoção de práticas educativas escolarmente rentáveis ou do acompanhamento da vida escolar”.

Simultaneamente, o estudo de Fekjær (2007) conclui que as diferenças nos resultados escolares, nas taxas de abandono e na formação académica entre jovens imigrantes de diferentes países de origem podem ser explicadas pelas diferenças de classes dos pais dos imigrantes e por diferentes atitudes em relação à educação. Estes fatores interagem na produção de padrões distintos de inclusão e exclusão. Esta conclusão pode estar relacionada com o tipo de apoio e motivação oferecida pelos pais.

De facto, a literatura sugere que a condição socioeconómica ou a origem social das famílias dos jovens com origem imigrante parece ter uma forte influência no seu desempenho escolar (Reay, 2006; Lindemann & Saar, 2012; Global Migration Group, 2014; OCDE, 2016). Aliás, nas sociedades ocidentais, na maior parte dos casos, os filhos de pais imigrantes de baixa condição social e com baixos níveis de qualificação académica enfrentam várias desvantagens no campo da educação, porque os pais são



frequentemente incapazes de oferecer aos seus filhos a devida orientação e apoio escolar (Alba & Foner, 2017). Nas palavras de Alba & Foner (2017: 241), “com algumas exceções, como os bengaleses e os paquistaneses da Grã-Bretanha, os filhos de famílias imigrantes com baixo nível socioeconómico têm taxas mais altas de abandono e taxas mais baixas de educação pós-secundária do que a maioria nativa”. Em contrapartida, quanto maior o capital humano parental (nível de instrução) e os recursos económicos da família, mais altas são as expectativas dos pais em relação aos filhos, mais altos são os salários que podem obter para usar para a educação de seus filhos (Portes, Fernández-Kelly, Haller, 2009), e maior é a probabilidade dos filhos terem elevadas expectativas académicas (Portes et al., 2010; Minello, 2014).

Deste modo, importa compreender, através dos discursos dos jovens e coordenadores das AI, a influência da família e da sua condição socioeconómica no envolvimento escolar dos jovens.

### **A família que encoraja jovens a investir nos estudos**

Segundo Bernstein (1982), o contexto familiar influencia a relação dos jovens com a escola. Nas suas palavras:

“A escola ocupa-se em tornar explícitos – e em elaborar através da linguagem – os princípios e operações que se aplicam a objetos [...] e a pessoas [...]. O primeiro grupo de crianças [da classe média] através da sua socialização, já é sensível às ordens simbólicas da escola ao passo que o segundo [da classe trabalhadora] é muito menos sensível às ordens universalistas da escola”.  
(Bernstein, 1982: 26-27)

De acordo com Bernstein (1964, 1982), jovens de classes sociais mais desfavorecidas, como são socializados num contexto familiar onde predomina a utilização de um código linguístico restrito distinto do código elaborado do universo cultural da escola, podem ter mais dificuldades de integração escolar bem como desempenhos escolares menos satisfatórios. Por sua vez, os jovens de classes sociais mais favorecidas, dominam o código elaborado veiculado pela escola e, portanto, tem mais facilidade em compreender “as ordens simbólicas da escola”. Posto isto, importa perceber que tipo de influência a família tem na relação dos jovens com a escola.

Os pais da Rosa e da Daniela, afrodescendentes da AI caboverdiana 3, embora tenham uma condição socioeconómica mais frágil e baixas qualificações socioeconómicas, desenvolvem estratégias para que as suas filhas tenham sucesso escolar. Aliás, esta é a condição para que as jovens possam treinar na equipa de andebol da associação:

Rosa (AI 3) – **“Para poder vir aos treinos tinha que estudar, ter boas notas e fazer algumas coisas em casa. A minha mãe dizia-me: “se queres ir ao andebol tens que fazer isto e aquilo”.**

Daniela (AI 3) – **“Tenho que dar satisfações aos meus pais para poder vir treinar. Tenho que ser mais disciplinada e responsável na escola para poder vir aos treinos”**

A disciplina incutida pelos familiares parece ter um efeito positivo na relação que estas jovens, que apresentam um forte envolvimento escolar. Como o estudo de Feinstein et al. (2008) sugerem, algumas características das famílias imigrantes, incluindo a interação verbal e afetiva entre pais e filhos, a dimensão da disciplina e controlo contribuem para o seu sucesso escolar.

As famílias dos jovens afrodescendentes da AI 1 e 2, e da Mónica, de origem romena, tem baixas qualificações académicas. No entanto, atribuem uma grande importância à educação dos seus filhos, desejando que os seus filhos alcancem o que eles não conseguiram. Aliás, estes jovens reconhecem que os seus pais exigem que eles investam na sua formação académica.

Mónica (AI 5) – **“Os meus pais sempre me motivaram a continuar a estudar. A minha mãe acabou o 12º ano, mas não continuou. Então é aquela questão de os pais quererem ver os filhos aonde não conseguiram chegar. E isso tem a ver com a cultura romena. Porque eles dão muita importância à educação, mas exageram. É tão importante que se chumbares de ano na Roménia é uma vergonha. (...) Eu nunca chumbei e também não podia porque a minha mãe dizia-me: se chumbares vou-te mandar para a Roménia com as cabras. Nunca tive explicações. Desenrasquei-me sozinha”.**

Pedro (AI 2) – “A minha mãe quer que eu estude. Ela só tem o 9º ano e arrependeu-me muito de não ter continuado a estudar. **Ela está a sempre a dar-me na cabeça para eu estudar**”.

Gabriel (AI 1) – “**Os meus pais incentivam-me a continuar a estudar. Eles sempre me disseram para estudar e para ir para a universidade. Não era tanto uma questão de incentivo. Eles diziam-me que eu tinha que fazer isso**”.

Os próximos jovens – a Sofia, afrodescendente, a Dalila, de origem romena, e a Amélia e o Martyn, ucranianos – pertencem a famílias com condições socioeconómicas favoráveis. Estas famílias têm elevadas expectativas educativas no percurso escolar dos seus filhos, incentivando-os a investir no seu sucesso escolar e na aquisição de formação académica superior. Para além disso, apoiam os jovens a nível financeiro, ajudando-os a pagar as propinas.

Sofia (AI 1) – “Tirei um curso de artes e a licenciatura em design gráfico. **Foi o meu irmão mais velho que me picou para eu ir para a universidade. E a minha mãe, que tem mais escolaridade que a média das pessoas aqui do bairro, sempre me motivou a ir para a faculdade. E ajudou-me a pagar as propinas**”.

Dalila (AI 5) – “**A minha mãe diz-me: “Ai de ti se não estudares todos os dias!”**.”

Os pais dos próximos jovens ucranianos, à semelhança de outros imigrantes ucranianos (Martins, 2008), colocam uma ênfase maior no desempenho educativo dos seus filhos, envolvendo-se na sua aprendizagem e no apoio escolar dos seus filhos. Por exemplo, a Amélia afirma os seus pais fazem questão que ela tenha várias licenciaturas e mestrados:

Amélia (AI 6) – “**Os meus pais sempre me disseram que eu preciso de ir para a faculdade e preciso de ter duas licenciaturas e dois mestrados**. Porque para a minha vida futura é muito importante”.

Martyn (AI 9) – “Quando eu vim para Portugal tinha 11 anos. (...) **O que me ajudou mais a integrar foi a escola, as aulas de apoio em língua não materna e a minha mãe também me obrigava a estudar em casa. Se não fosse a minha mãe e a minha irmã, eu neste momento já estava a trabalhar em algum lado. Foram elas que me motivaram a ir para a universidade**”.

Em suma, a maioria dos discursos dos jovens afrodescendentes da AI 1 e dos jovens romenos e ucranianos demonstram que o apoio da família em relação ao percurso escolar dos jovens tem uma correlação positiva com o seu envolvimento escolar, nomeadamente em relação aos seus resultados académicos, mesmo em situações de desvantagem socioeconómica (Butler & Muir, 2017). De facto, como já verificámos anteriormente, estes jovens demonstram um forte envolvimento escolar. Para além disso, os pais destes jovens têm elevadas expectativas educativas sobre o percurso dos seus filhos. A este respeito, vários estudos relatam que os pais imigrantes, têm, em média, expectativas académicas mais elevadas do que os pais sem origem imigrante, mesmo que os seus recursos individuais e recursos familiares (por exemplo, nível de escolaridade da família) sejam escassos (Fuligni, 1997; Salikutluk, 2016; Kalalahti, Varjo & Jahnukainen, 2017). Ora a apropriação, por parte dos filhos de pais imigrantes, das expectativas educativas dos seus pais, pode ajudá-los a terem atitudes e disposições positivas em relação à escola, o que melhora o seu desempenho escolar (Fuligni, 1997). É o caso destes jovens.

### **Famílias com uma relação mais distante com o universo escolar**

Os seguintes discursos, da liderança das AI cabo-verdianas 1, 2 e 3 revelam que a condição familiar destes jovens influencia as suas expectativas educativas e o seu envolvimento escolar.

Coordenadora, AI 1 - “**A maioria destes jovens não tem acompanhamento em casa e são subestimados pelos pais.** Os pais têm pouca escolaridade e não tem conhecimento para ajudar os filhos, nem têm possibilidade de pagar uma explicação. E muitos dos pais estimulam os próprios filhos a irem trabalhar.”

Coordenadora, AI 2 - **“Estes jovens não têm estrutura nem apoio familiar.** Eles pertencem famílias que tem na maioria um estatuto socioeconómico baixo, trabalham muitas horas e não tem tempo para acompanhar os filhos. **Os pais até podem querer que os filhos estudem, mas estudar para além do 12º ano ninguém tem grandes expectativas que possa acontecer.** Nem os pais nem os filhos. E estão num contexto em que continuar a estudar ou ir para a faculdade é uma exceção à regra. Estudar nem sequer é bem visto”.

Coordenadora, AI 3 - **“Muitas das crianças e jovens não tem uma cultura de estudo em casa.** Por exemplo, uma estante com livros em casa. **O não encontrar referências no seio do agregado familiar ou na comunidade, contribui para que sejam poucos os que chegam ao ensino superior”.**

É curioso reparar que, os discursos dos coordenadores acima mencionados, têm um discurso maioritariamente negativo sobre a família dos jovens, enquanto que a maioria dos jovens têm uma perceção positiva sobre a influência da família nos seus percursos escolares. As famílias dos jovens afrodescendentes das AI cabo-verdianas 1,2 e 3, devido à sua frágil condição socioeconómica e baixas qualificações académicas, possuem menos recursos cognitivos e financeiros para apoiar e acompanhar o percurso escolar dos seus filhos ou oferecer recursos educativos. Por sua vez, a falta de recursos das famílias imigrantes para apoiar o sucesso académico, bem como o apoio académico e social inadequado prejudicam o envolvimento escolar de jovens imigrantes e descendentes (Yeh te al., 2008).

No entanto, esta desvantagem social e cultural apenas se manifesta negativamente na maioria dos jovens afrodescendentes da AI 2 e Inês da AI 3, que têm uma relação mais frágil e distante com a escola. Aliás, estes jovens são os únicos que confessam a falta de interesse e apoio familiar nos seus recursos percursos escolares. Pelo contrário, a maioria dos jovens afrodescendentes das AI cabo-verdianas 1 e 3 bem como alguns jovens ucranianos, embora pertençam a meios socioeconómicos mais desfavorecidos, esta desvantagem não tem impacto negativo na relação de alguns jovens, porque os seus pais incentivam-nos a estudar.

A coordenadora da AI caboverdiana 3, afirma que as jovens não encontram referências na “comunidade”. Bem, esta afirmação provoca-nos algumas interrogações, porque a associação encontra-se na comunidade local. Ou seja, há aqui uma certa

desresponsabilização ou distanciamento da associação em relação ao percurso escolar destas jovens. Na verdade, esta AI oferece apoio escolar apenas a crianças afrodescendentes, negligenciando o apoio escolar aos jovens.

Por último, as coordenadoras das AI cabo-verdianas 1 e 2 afirmam que muitas das famílias destes jovens afrodescendentes têm baixas expectativas educativas em relação ao percurso académico dos seus filhos, o que pode dificultar o sucesso educativo dos jovens (Yeh et al., 2008; Kalalahti, Varjo & Jahnukainen, 2017). Os próximos jovens afrodescendentes, em sintonia com a percepção da liderança das AI cabo-verdianas 2 e 3, reconhecem que as suas famílias têm uma frágil crença na escola, preferindo até que os jovens vão trabalhar:

Inês (AI 3) – **“O meu avô disse-me: se a escola já não está a dar, vai trabalhar.** Mas eu disse-lhe que não, que tenho que continuar na escola porque ainda sou nova para trabalhar”.

Paulo (AI 2) – **“A minha mãe disse-me se eu não estiver bem na escola para ir trabalhar”.**

Entrevistadora – “Os teus pais não te dizem nada por faltares às aulas?” Diogo (AI 2) – **“Não”.**

Ora, as baixas expectativas no que diz respeito à educação da maioria dos jovens afrodescendentes da AI 2 e da Inês da A3 têm uma influência negativa na relação destes jovens com a escola, que apresentam não só uma falta de motivação e sucesso escolar bem como baixas expectativas educativas. Deste modo, as aspirações educativas destes jovens afrodescendentes refletem as suas percepções subjetivas sobre as suas capacidades individuais e sobre as suas oportunidades de vida (Hegna, 2014). Por sua vez, as oportunidades de vida nascem dos recursos oferecidos pelo capital económico, cultural e social da família dos jovens (Reay, 2006; Holland, Reynolds, & Weller, 2007). Neste sentido, o baixo capital familiar, as baixas expectativas da família, bem como os percursos de insucesso escolar dos jovens, contribuem para que estes se resignem às limitadas oportunidades de sucesso escolar que têm. Por isso, estes jovens afrodescendentes veem a educação como um mundo distante que não merece o seu investimento.

## Síntese

Podemos concluir que a maioria dos jovens afrodescendentes e dos jovens de origem ucraniana, romana e russa apresentam um forte envolvimento escolar, manifesto no seu esforço de alcançar sucesso escolar, nas suas elevadas expectativas educativas e na importância que atribuem à educação. Para estes jovens, a escola e o ensino superior são instituições valorizadas porque permitem aceder e adquirir um “conhecimento poderoso” (Young, 2013) socialmente valorizado e fonte de futuras oportunidades financeiros e profissionais. Segundo Young (2008, 2013), este conhecimento poderoso pode promover o desenvolvimento de capacidades intelectuais, promover novas maneiras de pensar sobre o mundo e oferecer uma melhor compreensão do mundo natural e social, nomeadamente explicações e generalizações mais confiáveis. Por conseguinte, estes jovens adotam estratégias de mobilidade social ascendente (Pais, 1993), e tem determinadas atitudes em relação à escola e ao mundo do trabalho. Alguns trabalham ao mesmo tempo que estudam, outros ocupam o seu tempo livre a estudar, outros participam na escola ucraniana da associação para melhorar o rendimento escolar, outros investem em formações.

A participação dos jovens numa equipa desportiva (caso da AI caboverdiana 3), assim como o apoio escolar e o trabalho de encorajamento pelo investimento na educação da AI cabo-verdiana 1 e da AI do leste europeu 5, bem como a participação na escola ucraniana da AI do leste europeu 6 e da AI ucraniana 8, contribuem para que os jovens tenham expectativas educativas mais elevadas assim como um melhor rendimento escolar. Para além disso, as famílias destes jovens com forte envolvimento escolar, embora tenham diferentes condições socioeconómicas e qualificações académicas, apoiam, incentivam e exigem o investimento dos jovens na educação, desenvolvendo estratégias de disciplina e controlo para promover o sucesso escolar dos seus filhos. Ora, os pais que enfatizam a importância da escola e estão envolvidos na vida escolar dos seus filhos têm um impacto positivo nas expectativas educativas dos jovens (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Para além disso, as elevadas expectativas dos pais são um fator que explica o esforço extra de muitos jovens imigrantes em obter um bom desempenho (Fangen, 2010). Deste modo, as desvantagens sociais e a falta de capital humano parental de alguns jovens afrodescendentes da AI 1 e 3 e da Mónica, jovem romena da AI 5, não prejudicam o seu forte envolvimento escolar.

Pelo contrário, a maioria dos/as jovens afrodescendentes da AI caboverdiana 2, bem como a Inês da AI cabo-verdiana 3, têm um envolvimento escolar mais frágil, marcado pela desmotivação e falta de identificação com o ensino formal, por dificuldades escolares e insucesso e por baixas expectativas educativas. Como não se identificam com o ensino regular e têm uma relação epistémica distante e desinteressada com o saber escolar, optam pelo ensino profissional cujo aprendizagem se baseia no domínio de uma atividade. Já não se trata de passar da não posse à posse de um objeto (o “saber”), mas, sim, do não-domínio ao domínio de uma atividade (Charlot, 2000: 69). Domínio este que é considerado mais fácil e prático. O Diogo e a Inês, são jovens afrodescendentes que merecem destaque. Como têm percursos de insucesso e têm sucesso nas equipas desportivas em que se envolvem, afirmam que querem ser atletas profissionais. Para estes jovens afrodescendentes, as desvantagens sociais de classe bem como a falta de apoio da família e da associação nos seus percursos escolares, bem como a perceção de dificuldades escolares e da falta de recursos financeiros, têm uma forte influência negativa nos seus percursos de insucesso escolar bem como nas suas baixas expectativas educativas.

Como podemos verificar, para estes jovens afrodescendentes, o trabalho que as AI cabo-verdianas desenvolvem, nomeadamente o apoio escolar e vocacional, e o acompanhamento informal do percurso escolar dos jovens, acaba por se revelar insuficiente para combater as baixas expectativas educativas, o desinteresse escolar e as dificuldades de aprendizagem destes jovens afrodescendentes.

Para além da importância de compreendermos o envolvimento escolar dos/as jovens, importa compreender quais são os sentimentos de pertença que os jovens forjam em relação a Portugal, à localidade e ao país de origem.



#### **4. OS SENTIMENTOS DE PERTENÇA DOS JOVENS A PORTUGAL, À LOCALIDADE E À HERANÇA CULTURAL**

Recentemente, vários estudos tem relatado as dificuldades de crianças e jovens migrantes em pertencerem às sociedades de acolhimento, enfrentando frequentemente situações de discriminação, hostilidade e exclusão (Fangen et al., 2012; Fassetta, 2015; Burrmann et al, 2017; Katartzi, 2018). O sentimento de pertença, é definido como sentir-se “em casa” ou “sentir-se à vontade consigo mesmo e com os contextos sociais, culturais, relacionais e materiais” (May, 2013: 3). Este sentimento é criado por meio do processo de identificação ou vínculo com culturas, pessoas, lugares e objetos materiais. (May, 2011, 2013). Neste sentido, o sentimento de pertença pode ter um papel central na vinculação de cada pessoa ao seu contexto social ou a determinada cultura.

Segundo Guibernau (2013: 3) “pertencer à nação implica a consciência de formar uma comunidade, partilhar uma cultura comum, uma história, um vínculo a um determinado território e ter a vontade de decidir sobre o seu futuro político”. Por sua vez, o sentimento de pertença à herança cultural diz respeito aos vínculos e identificações que os jovens têm em relação a aspetos culturais da sua herança. As culturas são constituídas por “formas comuns de ver o mundo, de pensamento e ação, que, por sua vez, produzem identidades coletivas, um sentimento partilhado de “nós”, de “quem somos e do que fazemos”” (May, 2013: 96). Segundo Vasco Graça Moura (2013: 38) a herança cultural passa “pela língua materna e pela família a que esta pertença, e depois pelo património material e imaterial, pelos costumes e tradições, pelos condicionamentos, adaptações e morfologias impostas pela História, pela geografia, pelo clima...”. Neste sentido, através das suas pertenças culturais os jovens atribuem um certo sentido ao eu e ao mundo, e revelam a sua identificação uma forma de ser e estar.

No que diz respeito aos jovens, a pertença é um “processo social fundamental relacionado com a adaptação, a descoberta de um sentimento de lugar e de integração nos mundos sociais que são importantes para os jovens” (Tilleczek, 2011: 144), sendo que as amizades, os grupos de pares, as atividades comunitárias e o envolvimento cívico e político são algumas das maneiras pelas quais a pertença é criada. Para que os jovens com origem imigrante se integrem na sociedade é ideal que se identifiquem com a

cultura anfitriã sem renunciar à identificação com a cultura de origem (Berry & Sabatier, 2010; Cooper & Smalls, 2010). Durante a aculturação, duas identificações culturais são relevantes: a identificação e o sentimento de proximidade com a herança cultural bem como a identificação com a cultura dominante, que implica não só um sentimento de proximidade com a cultura majoritária, mas também a identificação com as pessoas dessa cultura (Berry 1997; Phinney et al., 2001).

Ora, os imigrantes de primeira geração encontram-se, de um ponto de vista linguístico e social, no cruzamento entre as suas culturas de origem e a cultura do país de acolhimento: alguns deles optam pela assimilação; outros tornam-se indivíduos bilingues ou biculturais; e outros vivem nas fendas/no limbo entre as duas culturas (Remennick, 2003; Niznik, 2011). Já os imigrantes de segunda geração têm sido descritos como indivíduos localizados “entre duas culturas” ou como híbridos que adotam diferentes reportórios culturais (Bello, 2011). Posto isto, por um lado, não nos surpreende que os jovens imigrantes de 1ª geração possam ligar-se a mais do que um único país com base na socialização que ocorre num país diferente ou no vínculo à cultura e à nação de seus pais. Por outro lado, não podemos descurar a compreensão dos vínculos que os jovens de 2ª geração tecem com a sua herança cultural.

Os/as jovens deste estudo, de 1ª e 2ª geração, nasceram em Portugal ou migraram para Portugal na infância. Os/as jovens de 1ª geração, em particular, podem trazer agarrado a si laços invisíveis e intangíveis que definem diferentes sentidos de pertença: laços familiares, laços culturais, laços nacionais e civilizacionais. Para além disso, estes jovens quando imigram, chegam à sociedade que os acolheu sem terem ainda experimentado um sentimento de pertença comum à população ou ao país, à sua cultura e história. Este novo “nós” tem que ser construído. Posto isto, de que forma é que os jovens de 1ª geração se identificam com Portugal e com a sua herança cultural? De que forma constroem um sentimento de “lar” longe da terra natal?

No que diz respeito aos jovens de 2ª geração, nascer em Portugal não se traduz automaticamente num sentimento de pertença a Portugal. Os/as jovens podem produzir identificações e emoções ambivalentes (Trovão, 2012). Deste modo, é crucial saber se os jovens de 2ª geração tem o mesmo sentimento de pertença a Portugal que os jovens imigrantes de 1ª geração. Que vínculos e laços unem os jovens aos lugares e contextos em que vivem, ao país de origem dos seus pais e à sua herança cultural?

A tabela seguinte ilustra os diferentes tipos de pertença dos jovens em estudo.

**Tabela 8.** As diferentes intensidades dos sentimentos de pertença dos jovens

	1 AI cabo-verdianas	2	3	4 AI guineense	5	6 AI do leste europeu	7	8 AI ucranianas	9
SP a Portugal									
SP ao país de origem/herança cultural									
SP à localidade ou ao bairro									

A cor preta significa um sentimento de pertença mais forte, a cor cinzenta significa um sentimento de pertença médio e a cor branca significa um sentimento de pertença mais fraco.

De um modo geral, a maioria dos jovens afrodescendentes (à exceção dos jovens da AI caboverdiana 3) e dos jovens de origem romena, ucraniana e russa revelam um sentimento de pertença a Portugal e à herança cultural, embora a pertença à herança cultural e ao país de origem assumam diferentes forças ou intensidades. Para além disso, a maioria dos jovens afrodescendentes da AI caboverdiana 1 e 2 têm um sentimento de pertença mais forte à localidade e ao bairro do que a Portugal.

#### 4.1 Jovens com um sentimento de pertença a Portugal

Segundo Scruton (2019), a migração em massa, a revolução da tecnologia da informação e a expansão da comunicação global produziram uma geração de jovens que pertencem a redes e não a lugares. Como esta geração vive numa sociedade de comunidades online e redes de informações que chegam às telas dos seus gadgets digitais a qualquer momento, os jovens podem ter menos facilidade em relacionar-se com os lugares. Ao contrário dos lugares, as redes não dependem de um vínculo específico a um lugar, diluindo distâncias, fronteiras e lugares. Portanto, para os jovens, o país em que vivem pode ter uma importância remota ou ínfima. Nas seguintes narrativas, os/as jovens manifestam os seus vínculos a Portugal, nomeadamente os vários aspetos com os quais se identificam.

Kate (AI 9) – **“Eu sinto-me mais portuguesa do que ucraniana. Gosto muito de Camões.** Estou aqui desde os 6 anos e depois só fui uma vez à Ucrânia. Tinha 13 anos. Por isso **conheço mais Portugal do que Ucrânia.** Também tenho amigos portugueses e participo no coro académico da universidade do Minho. (...) Só me lembro da minha cidade na Ucrânia. **Mas mesmo assim continuo a ter interesse pela Ucrânia”.**

Natasha (AI 9) – **“Eu gosto de Portugal. Eu faço parte de uma associação histórica da independência de Portugal, porque acho que é importante saber sobre a história de Portugal. (...) Mas nós sentimos um amor que nos puxa para a Ucrânia.** Não só por viverem lá os meus avós e a minha família. **Eu acho que é um país mais rico em história do que Portugal. A Ucrânia tem paisagens lindíssimas. Portugal também tem.** Mas nós temos muitos campos verdes...muitas flores... e isso também alegra a vida e a vista”.

Yuri (AI 9) – **“Eu sinto-me ucraniano, mas com uma forte vertente portuguesa. Gosto muito de Portugal e da cultura portuguesa.** Passei uma grande parte da minha vida aqui. A história portuguesa não conheço muito bem, mas agora estou a tentar aprender. As minhas influências são mais da Ucrânia, Portugal e Inglaterra e Estados Unidos. (...) **Relaciono-me com pessoas de diferentes nacionalidades: portugueses, ucranianos, pessoas de outros países em que estudei”.**

A Kate está em Portugal desde os 6 anos e confessa que o facto de viver em Portugal desde a sua infância liga-a mais a Portugal do que à Ucrânia. Conhece melhor Portugal, tem bons relacionamentos com portugueses e envolve-se num coro académico da sua Universidade. Já a Natasha e o Yuri demonstram um SP mais forte pelo seu país de origem. A Natasha revela o seu forte patriotismo pela Ucrânia ao contrastar Portugal com aspetos superiores da sua terra natal, como as paisagens e a história do país. Em contraste com a simples identificação com um país ou grupo, o patriotismo significa um vínculo emocional ligado à crença da superioridade de um país (Kosterman & Feshbach, 1989; Heath & Tilley, 2005) e pode ser visto como uma forma mais forte e mais intensa de vínculo nacional (Eugster & Strijbis 2013).

Por último, o Yuri manifesta um interesse em aprender sobre a cultura e história portuguesa. Para além disso, o Yuri possui redes sociais extensas e variadas, relacionando-se com portugueses e pessoas de outras nacionalidades, o que é

considerado como um fator que facilita a integração em vários domínios, incluindo o emprego, habitação, acesso à saúde e educação (Phillimore et al., 2018). Na verdade, os imigrantes podem ser beneficiados se desenvolverem mais interações sociais com os membros da sociedade de acolhimento e obter melhores oportunidades de se integrarem na sociedade (Vervoort, 2012).

As próximas jovens ucranianas, a Amélia e a Sasha, tinham 15 anos quando migraram para Portugal. Identificam-se e apreciam a beleza de zonas geográficas de Portugal, a cultura e a gastronomia portuguesa, e tem uma boa relação diária com portugueses:

Sasha (AI 6) – **“Eu sinto me bem em Portugal. As ruas daqui são mais limpas. E eu convivo com portugueses na escola e no tempo livre e acho que os portugueses são mais agradáveis e amigáveis. E agora até prefiro falar português com os meus pais para praticar a língua”**.

Amélia (AI 6) – **“Portugal tem praias e cidades são muito bonitas. (...) Já visitei várias cidades de Portugal, e o Porto é o meu sítio favorito. Os portugueses são muito simpáticos e acolheram-nos bem. Falo bem português e também me identifico com a cultura portuguesa. Em casa nós comemos pratos portuguesas.”**

A migração transforma os migrantes. De alguma forma, este processo obedece ao que a literatura define como “aculturação”, isto é, “absorver os gostos, preferências e comportamentos de uma sociedade nacional específica na qual os migrantes se instalaram e adquirir as competências apropriadas para esse contexto, principalmente a “língua” (Waldinger, 2015: 45). Ora, estas jovens ucranianas para além de apreciarem a cultura e a forma de relacionamento dos portugueses, têm facilidade em falar português o que contribui para a sua integração. Afinal, o conhecimento da língua e da cultura facilita o processo de integração (Ager & Strang, 2008). Para além disso, os vínculos geográficos e relacionais fortalecem a pertença destas jovens a Portugal.

Os jovens ucranianos da AI do leste europeu 7, como cresceram em Portugal e se sentem bem acolhidos, consideram Portugal a sua casa.

Laura (AI 7) – **“Nós sentimo-nos mais portuguesas do que ucranianas”**. Mykhaila – “Sim, completamente”. Mateus – **“Crescemos em Portugal, estamos em casa. Eu gosto do pessoal do Porto e do povo português**. Portugal é um país acolhedor, que sabe receber”. Entrevistadora – “E veem a imigração como uma opção para o vosso futuro?” Mykhaila – “Sim, por razões profissionais. Caso tenha uma boa proposta de trabalho. **Agora, o estar longe já deixou de ser longe**. Ligamos o skype ou o facebook e estamos próximo da família”. Mateus – “Mas ir para a Ucrânia não dá agora devido á guerra e devido ao salário que é baixo... Há pessoas que nem tem 100euros como salário mensal”.

Para a Mykhaila, a imigração é uma possível opção futura, caso tenha uma boa proposta de trabalho, sendo que a separação da sua família não a preocupa. Afinal, a distância geográfica não equivale necessariamente à distância social visto que os dispositivos eletrónicos facilitam a continuidade do contato e do envolvimento (Bartram, 2019). Embora “a distância não morra”, as novas formas de comunicação digitais aproximam quem imigra e quem fica, conseguindo manter vivo o vínculo emocional entre pessoas, culturas e lugares.

Os próximos jovens de origem romena da AI 5, identificam-se como portugueses e romenos, de um ponto de vista cultural. Para além disso, tem um bom relacionamento com portugueses e não tem experiências de discriminação ou exclusão simbólica.

Lucas (AI 5) – **“Acho que faço parte de Portugal assim como faço parte da Roménia. Adoro fado, carnaval... Mas se tivesse oportunidade imigraria para os países nórdicos porque se eu tivesse filhos podia-lhes dar melhores condições do que eu já tive aqui em Portugal”**..

Mónica (AI 5) – **“Nasci na Roménia e vim para Portugal com 6 anos, por isso considero-me portuguesa. Provavelmente como cresci aqui no Algarve identifico-me mais com a cultura portuguesa do que com a cultura romena. Não sei muito da Roménia ou da sua história. De Portugal sei. (...)A maioria dos meus amigos são portugueses e eu nunca fui posta à parte por ser romena. Acho que o povo português já está habituado com a presença de imigrantes. (...) Talvez tenha que imigrar porque em Portugal não há muito investimento na cultura e o rendimento não é grande em teatro.”**

Apesar dos vínculos a Portugal, estes jovens veem a imigração como uma oportunidade, para ter mais oportunidades profissionais e melhores condições de vida. Tal como

alguns estudos sobre jovens revelam (Thomson & Taylor, 2005; Haukanes, 2013), a imigração é imaginada pelos jovens em termos vagos, como uma oportunidade de realização profissional e de investimento na própria formação, e como uma forma de obter dinheiro.

As próximas jovens afrodescendentes da AI 1,2, 3 e 4 demonstram ter um forte sentimento de pertença a Portugal. O seu vínculo afetivo a Portugal significa, sobretudo, a valorização do país em que vivem (Rapp, 2018). A Sofia justifica o seu forte SP a Portugal, devido laços afetivos e relacionais que tem com portugueses e com o encanto que tem pelo clima, pela cultura, arte e história portuguesa, assim como por lugares geográficos específicos como o mar.

Sofia (AI 1) – **“Adoro ser portuguesa! Nasci aqui. Gosto do país, do povo português e da cultura portuguesa. Nós temos tudo: sol, frio, praias bonitas, pessoas amigáveis. Gosto da música e do design português, da história e da arte portuguesa, dos descobrimentos e da arte manuelina... porque está tudo muito ligado com o mar. No dia a dia convivo com portugueses e sou bem recebida”.**

Daniela (AI 3) – **“Eu sinto-me portuguesa. Portugal é a minha casa. (...) Tenho amigos de várias nacionalidades e de cor branca. Na minha turma eu sou a única preta e dou-me bem com todos. E eles nunca me trataram mal nem foram racistas.”.**

A Daniela descreve Portugal como a sua “casa”. William Walters (2004: 241), através do conceito de “domopolítica”, aprofunda a ideia de uma nação como casa: “a casa como o nosso lugar, a que pertencemos naturalmente”; “a casa como um local seguro e reconfortante, um lugar de intimidade, comunhão e até união, confiança e familiaridade”. Deste modo, a casa ou lar é um lugar a que as pessoas têm fortes vínculos sociais, psicológicos e emocionais (Easthope, 2004).

Telma (AI 4) – **“Eu tenho esta cor, mas eu sinto-me e sou portuguesa. Eu cresci aqui. Nós podemos ter este lado africano, mas também temos uma parte portuguesa. (...) Na minha escola o que eles querem mais são pessoas africanas. Há brancos que querem falar crioulo. E alguns sabem. A nossa escola é bué unida. As pessoas não metem de lado os outros, diferentes”.** Ana – **“Antes ninguém gostava de quizomba. Agora quizomba é que**

**está a bater na city!”** Entrevistadora – “E vocês no dia a dia experienciam situações de racismo?” Raquel – Não.”

Janete (AI 2) – **“Eu sinto-me bem em Portugal. Na escola os portugueses até querem estar connosco, porque somos diferentes. E alguns querem aprender crioulo. A nossa escola tem muitos angolanos e não há problemas de discriminação...”**

Como podemos constatar, estas jovens têm um bom relacionamento com portugueses sem origem imigrante e não são alvo de discriminação. Pelo contrário, são alvo da curiosidade dos colegas portugueses que querem conhecer e aprender a cultura africana, como a língua ou um estilo de dança africano. A vontade dos colegas portugueses em conhecer africanos, em dançar quizomba e aprender e falar crioulo, língua de calão juvenil e veículo da cultura caboverdiana (Contador, 1998), faz com que estas jovens se sintam reconhecidas, respeitadas, aceites e incluídas, o que por sua vez desenvolve o seu SP a Portugal e à escola (Baumeister & Leary, 1995).

De seguida, a Telma expressa a sua forte ligação a Portugal, que se traduz no desejo de não querer imigrar para não prejudicar Portugal.

Telma (AI 4) – **“Eu não quero imigrar. Eu preocupo-me com o futuro de Portugal. A percentagem de pessoas a sair de Portugal está a aumentar e eu não quero que isso aconteça porque isso é mau para Portugal. Tens que pensar no teu país! (...). Primeiro eu quero ajudar aqui.... se imigrares vais prejudicar o teu país! Vais para outro país trabalhar estás a jogar em teu benefício, e os outros?”**

A Telma, identifica-se com Portugal e sente-se portuguesa. Não quer imigrar porque afirma que a fuga de cérebros prejudica o seu país. Esta sua preocupação cívica e política, traduz-se no desejo de ficar em Portugal para ajudar o seu país.

### **Jovens com vínculos mais ténues a Portugal**

Alguns jovens revelam poucos laços de identificação com Portugal. De seguida, a Ana, afrodescendente da AI 4, afirma que Portugal não é o seu país. Por essa razão está disposta a imigrar.



Ana (AI 4) – **“Se eu depois de fazer a licenciatura não tiver emprego bazo logo. (...) Este não é o meu país! O meu país está em Angola!”**

O Elton, afrodescendente, e o Edgar, de origem russa, relacionam-se maioritariamente com pessoas da sua etnia e nacionalidade, revelando poucos laços com Portugal:

Elton (AI 2) – **“Não tenho razões para não gostar dos portugueses porque eles tratam-me bem. Na minha turma tenho portugueses, mas dou-me mais com cabo-verdianos, angolanos etc.”**. Entrevistadora – “E sentes-te português?” Elton – **“Eu tenho nacionalidade portuguesa por isso é como se eu fosse português também”**.

Edgar (AI 6) – **“Estou em Portugal há 3 anos. Ainda falo mal português, mas com o tempo melhora. No dia a dia falo quase sempre russo... No meu trabalho não falo com clientes, porque com o meu sotaque é um bocado difícil, as pessoas têm medo. Mas às vezes falo português. Os portugueses recebem bem. Aqui não há discriminação. (...)** Entrevistadora - Identificas-te com a cultura portuguesa? – Algumas coisas gosto, outras não.”

Estes jovens, tal como a Ana, sentem-se bem recebidos e tem bons relacionamentos com jovens portugueses sem origem imigrante, o que faz com que se sintam aceites e incluídos (Baumeister & Leary, 1995). No entanto, a falta de proficiência linguística do Edgar, pode dificultar a sua integração.

O Paulo e o Diogo, afrodescendentes da AI caboverdiana 2, afirmam que só se identificam com Portugal na linguagem:

Paulo (AI 2) – **“Eu só me sinto português na linguagem”**. Diogo – “Ya.” Entrevistadora – “Vocês sentem-se bem tratados pela população? Paulo (AI 2) – **“Não. As pessoas estão a andar perto de nós nas ruas e fazem uma curva para não passarem por nós. E há algumas pessoas que veem a nossa associação como um local de pretos e, por isso, mandam cá a polícia. Já fomos várias vezes alvo de chacota aqui na associação. Os polícias pensam que nós somos um grupo de traficantes. Já entraram na associação, revistaram-nos e trataram-nos como ladrões e bandidos. Alguns são muito racistas”**.

O frágil sentimento de pertença do Paulo a Portugal pode ser explicado pelas situações

de discriminação que o Paulo vive na localidade. Tal como alguns estudos revelam a discriminação contra os imigrantes e descendentes, enfraquece ou dificulta a construção de um sentimento de pertença e ligação ao país e à localidade de residência (Osler & Starkey, 2005; Lee & Pritzker, 2013; Painter, 2013; Burrmann et al., 2017; Katartzi, 2018). Neste caso, a exclusão é simbólica e cultural, é um sentimento de falta de reconhecimento - ser marcado como diferente de uma forma que “desonra, desumaniza e desrespeita” (Fangen et al., 2012: 3). De facto, tal como Orton (2012: 18) afirma, “preconceitos, estereótipos e discriminação podem muitas vezes fazer com que as pessoas relutem ou até se oponham a interagir positivamente com outras pessoas que elas percebem como diferentes de si mesmas”. Neste sentido, as atitudes de desconfiança e hostilidade sentidas pelo Paulo podem minar a sua confiança interpessoal e social.

#### **4.2 Jovens com um sentimento de pertença ao país de origem e/ou à herança cultural**

Segundo os estudos de Waldinger (2015) e Collier (2014), a maioria dos imigrantes e filhos imigrantes tornam-se progressivamente desvinculados do país de origem, perdendo o contato e interesse pela sociedade que deixou e orientando as suas preocupações e compromissos com o lugar em que vivem no presente. Ora, os jovens imigrantes de 1ª geração de origem ucraniana da AI ucraniana 9 contrariam estes dados: são jovens bilíngues e “biculturais” (Remennick 2003; Niznik 2011). Embora tenham passado quase toda a sua vida em Portugal, revelam não só um forte sentimento de pertença a Portugal como também um forte sentimento de pertença à Ucrânia e à cultura ucraniana.

Natasha (AI 9) – **“O nosso amor pela Ucrânia foi educado desde criança. (...) Lá em casa nós somos bastante patriotas. A minha mãe teve sempre o cuidado de falarmos só ucraniano em casa, e de celebramos as festas ucranianas como o natal. Vamos à igreja aos domingos. Para além disso, eu frequentei a escola ucraniana da associação ucraniana desde o primeiro ano até ao 10º ano. (...) Costumo ir à Ucrânia nas férias de Verão. A Ucrânia não é só um território. Está lá o nosso povo e muitas pessoas estão a sofrer por causa da guerra, e tiveram que mudar de cidade. E é por causa disso que nós hoje em dia estamos preocupados com a situação da Ucrânia. (...) Os ucranianos são muito unidos, e por causa disso eu quero voltar a viver na Ucrânia.** Aqui em Lisboa não se nota tanto

aquela união entre os portugueses.” (...) Antonio – **“A única coisa que me faz não querer ir para a Ucrânia é a situação económica. Em Portugal há mais possibilidades económicas.”**

Kate (AI 9) – **“O meu patriotismo é muito forte. Isto tem muito a ver com os pais que me passaram o amor pela Ucrânia. Nós dentro de casa falamos ucraniano. (...) Para além disso, as pessoas na Ucrânia sofreram bastante. Habitualmente, estávamos sempre em guerra, conflitos atrás de conflitos. A história da Ucrânia e as recentes guerras com a Rússia também nos influenciam. Na Ucrânia há pessoas a morrer para que os ucranianos possam voltar à Ucrânia e vivam uma vida boa. (...) E isto faz crescer o nosso patriotismo e vontade de sermos solidários e ajudar o país. (...)**

A Natasha e a Kate são jovens que têm fortes vínculos afetivos à Ucrânia, ao povo ucraniano, à história da Ucrânia e à língua ucraniana. Aliás, na AI em que participam falam em ucraniano. Ora a língua, galvaniza os seus vínculos afetivos à terra natal. Afinal, como refere Ignatieff (1994: 47) “é a língua de uma nação, mais do que a terra e a história, que oferece a forma principal de pertença”. A família destes jovens tem um papel preponderante em cultivar os seus vínculos com o país de origem, porque os jovens falam em ucraniano dentro de casa, festejam festas ucranianas e costumes religiosos ucranianos. Para além disso, como estes jovens participam na associação ucraniana todas as semanas, socializam com ucranianos na língua ucraniana e aprendem sobre a história e a cultura ucraniana, o que contribui para fortalecer os seus vínculos com a Ucrânia e a sua cultura. Por último, o facto de o António e a Natasha frequentaram desde a infância a escola ucraniana da AI ucraniana 8, acentua ainda mais os seus vínculos e proximidade com a Ucrânia e com a língua e a cultura ucraniana.

A Kate para além de participar na associação ucraniana criou um grupo musical de canções ucranianas, realizando espetáculos em várias regiões de Portugal. Este envolvimento cultural fortalece o seu sentimento de pertença à sua herança cultural:

Kate (AI 9) – **“Eu e a minha irmã cantamos. A maior parte das nossas músicas são ucranianas porque é mais fácil, mas também cantamos portuguesas, inglesas... Já fiz espetáculos com ela em Portugal, em palcos muito pequenos, mas só para ucranianos. (...) Nós vamos vestidas com os trajes típicos ucranianos.”**

O Yuri, jovem ucraniano, à semelhança dos jovens ucranianos da AI 9, revela um forte interesse pela história da Ucrânia bem como uma preocupação com a atual situação histórica e política ucraniana:

Yuri (AI 9) – **“O que me liga à Ucrânia é sobretudo a história da Ucrânia e alguns amigos meus que vivem lá na Ucrânia e que tentam fazer alguma coisa também.** Nos últimos dez anos tivemos duas revoluções contra o regime. **Se um dia for preciso alinhar-me para proteger a Ucrânia eu vou (...).** **Eu quero lutar pela Ucrânia. Eu quero voltar à Ucrânia para uma carreira política e para defender os interesses ucranianos num partido pró-europeu.** Eu acho que a Ucrânia precisa de pessoas como eu, que têm uma visão europeia. Porque há muitas pessoas que ainda vivem a realidade soviética. Mas isto é um objetivo de longo prazo. Daqui a 15, 20 anos. Agora preciso de ganhar experiência e dinheiro para conseguir entrar”.

O Yuri, devido ao seu interesse pela história e política ucraniana, e aos contactos que mantém com jovens ativistas ucranianos, deseja imigrar para a Ucrânia para participar politicamente na sua terra natal, demonstrando uma vontade indomável em lutar politicamente pelos valores liberais da Europa onde não tem lugar regimes autoritários como o de Putin. Tal como a literatura sugere, o sentimento de pertença facilita a ação coletiva para cumprir propósitos comuns (Painter, 2013) e pode manifestar-se na participação ativa numa comunidade e na sociedade (Putnam, 2000; Nunn, 2017). Para o Yuri, o ataque à Ucrânia é um ataque também à Europa. A força destrutiva do nacionalismo russo está em guerra com a cultura, os valores do humanismo, a liberdade do indivíduo e a ideia de direitos humanos, frutos do desenvolvimento da civilização. Não é por acaso que, na Europa pós-Brexit, há um medo crescente de que a União Europeia possa ser cada vez mais enfraquecida devido aos movimentos nacionalistas que têm crescido na Europa e no mundo (Duyvendak, 2011; Ammaturo, 2019).

Apesar de a Europa ter deixado para trás o lendário 'século dos extremos', no século XXI a guerra voltou à Europa, mais precisamente, à Ucrânia. Em 2014, a Crimeia foi anexada pelas forças militares russas, e a “revolução da dignidade” ou “revolução Maidan” eclodiu em Kiev e em outras grandes cidades ucranianas. Os protestantes

exigiam a adoção de valores democráticos e o fim do governo e regime cleptocrático do então presidente Viktor Yanukovich (Schlögel, 2018). Desde que a agressão russa contra a Ucrânia começou, primeiro na Crimeia e depois na parte oriental do país, milhares de cidadãos dos territórios ocupados, voluntários e soldados do exército ucraniano foram mortos e centenas de milhares tornaram-se refugiados (Ploky, 2017)<sup>4</sup>. Tendo em conta esta realidade política e social compreende-se que para estes jovens, embora a Ucrânia esteja a quilómetros de distância, está perto, nos seus pensamentos, lamentos e preocupações. É como se estes jovens estivessem no parapeito de uma janela de um prédio com vista para uma cidade ucraniana. É como se pudessem observar a vida quotidiana dos territórios ocupados: os veículos blindados em Donbas, os sinais de trânsito perfurados por estilhaços de armas em Donetsk, os bombardeamentos e as feridas de guerra de tantas famílias ucranianas. É como se vissem em primeira mão o negro luto solene e sem adorno da sua terra e do seu povo: os rostos nostálgicos entristecidos pela guerra, os campos de trigo vestidos de luto e o sapateiro itinerante a trabalhar com uma alegria que cintila e parece uma ironia.

Estas experiências históricas e culturais comuns, unem os jovens da mesma etnia a compreensões comuns e aproximam-nos com laços de afeto e solidariedade (Katartzi, 2018). Tal como Guibernau (2013: 172) refere “o poder da pertença deriva de sua capacidade de gerar um vínculo emocional capaz de fomentar um sentido de identidade e lealdade comum entre os membros de uma determinada comunidade, o que geralmente leva ao desenvolvimento de laços de solidariedade entre eles”.

Os próximos jovens ucranianos da AI do leste europeu 7 mantêm uma ligação cultural à sua herança cultural, principalmente devido às práticas que adotam no

---

<sup>4</sup> Donetsk é hoje uma cidade fantasma; até o final de janeiro de 2017, a guerra nos Donbas matou 10.000 vidas; mais de 22.000 pessoas foram feridas (Ploky, 2017). Face aos horrores desta guerra que perdura sem fim à vista, e da consequente crise económica, mais de 1,7 milhões de ucranianos fugiram da região em conflito para o resto da Ucrânia e países vizinhos. A desestabilização levou também a uma mobilização da sociedade civil ucraniana. Dezenas de milhares de ucranianos, juntaram-se a unidades do exército e a voluntários e combateram a insurgência liderada pela Rússia no Leste (Schlögel, 2018).

contexto familiar e associativo. No entanto, a sua relação com o seu país de origem é mais distante:

Mateus (AI 7) – **“Nós gostamos da Ucrânia porque é o nosso país de origem, e temos lá família. Mas nós não nos interessamos por política. O que é que eu vou mudar?”**. Laura – **“Nós gostamos das tradições e costumes ucranianos, mas os problemas que estão a acontecer lá não nos dizem respeito.** Mas os nossos pais, que cresceram lá são muito patriotas e interessam-se pela política ucraniana”. (...) Entrevistadora – **“Vocês quando estão juntos falam em ucraniano?”** Mateus – **“Misturamos”**. Laura – **“Eu falo ucraniano em casa, mas misturo com português também”**. Mateus – **“Eu também”**.

O facto de o Mateus e a Laura falarem diariamente em ucraniano no contexto familiar, e festejar as tradições ucranianas através da AI, mantém vivos os vínculos à sua herança familiar. No entanto, estes jovens não se interessam nem se preocupam com os problemas políticos e sociais da Ucrânia. Esta recusa de participarem politicamente deve-se à crença na impossibilidade da sua ação política mudar a realidade. Podemos concluir que estes jovens ucranianos se incluem dentro do retrato que vários estudos fazem sobre os jovens das democracias anglo-americanas, que afirmam que os jovens estão desconectados e desinteressados pela política (Chou et al., 2017). Segundo Stoker (2010: 51) há um número crescente de cidadãos que perderam claramente o seu "senso de que podem influenciar decisões e que o sistema político é responsivo e funciona bem". Estes jovens ucranianos, em particular, rejeitam completamente a política e podem por isso ser definidos por cidadãos passivos (Amnå & Ekman, 2014).

O Edgar, jovem russo, afirma o seu vínculo à cultura russa, nomeadamente à literatura:

Entrevistadora – **Continuas a identificar-te com as tradições e cultura russa?** Edgar (AI 6) – **sim, gosto da literatura russa. É a minha cultura. Tenho muitos livros interessantes.**

Para os próximos jovens de origem romena da AI do leste europeu 5, a participação na associação, através do grupo de danças romenas e moldavas, permite-lhes manter o vínculo com a cultura romena.

Lucas (AI 5) – **“Gosto da cultura romena ligada às danças e músicas. Por isso, faço parte do grupo de dança folclórico romeno da associação. E é disto que me orgulho. (...) Dalila – “Eu tenho orgulho em ser romena, mas não quero voltar a viver na Roménia. Na Roménia nós não temos amigos, só família, primos... e não conhecemos muito a cidade”.** Lucas – **“Eu também não quero imigrar para a Roménia porque já não há uma ligação forte. Já não vou lá há algum tempo”**

Mónica (AI 5) – **“Nós nunca nos devemos esquecer dos nossos costumes. Eu como comida romena, ouço música tradicional romena e danço danças tradicionais romenas.** E os meus pais veem canais televisivos romenos, porque têm saudades das suas origens. Os meus pais querem voltar para a Roménia. Dizem que estão à espera de eu acabar o curso para voltar. **Eu gosto da Roménia, mas não meto lá os pés.** Há muita corrupção lá. **E eu tenho muita dificuldade em expressar-me em romeno. Não tenho o hábito de falar romeno e vou-me esquecendo das palavras.** Os meus pais às vezes falam comigo em romeno e outras vezes em português porque muitas vezes eles não percebem o que eu digo em romeno”.

O que liga os jovens romenos à Roménia é, sobretudo, o fascínio pelas danças folclóricas e pela música romena. No entanto, a falta de conhecimento da história da Roménia, a falta de vínculos relacionais na Roménia e a falta de prática da língua romena, distancia os jovens do seu país de origem.

Os próximos jovens, afrodescendentes, de 2ª geração, da AI caboverdiana 1 e da AI guineense 4, têm um forte sentimento de pertença à sua herança cultural. O sentimento de pertença destes jovens contradiz alguns estudos que afirmam que a segunda geração de imigrantes é frequentemente mais ligada à cultura em que cresce, permanecendo "conscientes do local" do país de origem dos seus pais (Levitt & Waters, 2006; Blachnicka-Ciacek, 2017).

Henri (AI 1) – **“Eu sinto-me português, gosto da música portuguesa, mas eu identifico-me mais com a cultura caboverdiana do que com a portuguesa”.** Rafael – **“Eu também”.** Henri – **“Aqui em Portugal as pessoas vivem só a rotina trabalho casa, casa trabalho”.** Rafael – **“Nós aqui, desde os mais novos aos mais velhos socializamos na rua.** Quando chegamos da escola ou do trabalho encontramos os mais velhos a jogar às cartas. E não se vê isso nos outros espaços. Para além disso, **a nível de entre ajuda os cabo-verdianos ajudam-se mais uns aos outros”.**

Henri (A1 1) – **“A nossa família influencia-nos muito a nível cultural. E nós aprendemos a falar crioulo com os nossos pais e entre nós”**. Hazel – **“Entre nós falamos português e crioulo ao mesmo tempo e entendemo-nos**. Em casa às vezes falamos português e outras vezes crioulo. E nós, **aqui no bairro e na vila, já conseguimos contagiar portugueses a falarem como nós**. Por exemplo, os meus colegas dizem palavras vindas do crioulo. A juventude de Sines já tem pelo menos uma palavra que vem daqui do bairro”.

Estes rapazes afrodescendentes de 2ª geração manifestam uma preferência pela sua cultura de origem, identificando-se sobretudo com a cultura de convívio e às práticas de entreajuda da cultura caboverdiana, com a qual convivem diariamente no bairro em que residem. Por contraste a esta cultura, afirmam que não se identificam com a cultura ou estilo de vida “trabalho-casa-trabalho” dos portugueses. Estes jovens têm uma maior proximidade com a cultura caboverdiana, porque vivem num bairro habitado principalmente por afrodescendentes que socializam diariamente nas ruas. Simultaneamente, as influências culturais do seio familiar ajudam a forjar uma proximidade com a cultura de origem.

Para além disso, o crioulo é falado pelos jovens em alternância com a língua portuguesa no seio familiar e entre si. Aliás, nesta localidade o crioulo, enquanto referência da africanidade (Contador, 2001), passou a fronteira do contexto familiar e étnico para se difundir pelas ruas da localidade. Ora, tal como refere Waldinger (2015: 45), “a linguagem é um símbolo assim como uma ferramenta de filiação, funcionando simultaneamente como o meio de comunicação e como um indicador de pertença a um grupo, visto que a capacidade de falar uma língua comum define as fronteiras entre pessoas de dentro e de fora”. Neste sentido, o facto de a juventude de Sines falar “pelo menos uma palavra em crioulo”, significa que de alguma forma apreciam o crioulo e que acolhem ou incluem os traços culturais destes jovens.

Deste modo, a socialização com jovens afrodescendentes, nomeadamente caboverdianos, bem como a influência cultural familiar contribuem para que estes jovens afrodescendentes tenham uma ligação mais próxima com a sua herança cultural. Tal como Reitz e Somerville (2004) apontam, embora os jovens imigrantes de segunda e terceira geração cresçam e sejam educados no país de acolhimento dos seus familiares,



estes transmitem aos seus filhos aspetos da cultura do seu país de origem, como língua, valores, culinária e música.

Os próximos jovens afrodescendentes, a Sofia e o Joel, têm um repertório cultural híbrido. Para além de se identificarem com Portugal, também se identificam com a sua herança cultural e não tem um dilema cultural entre identificações nacionais e étnico-culturais.

Sofia (AI 1) – **“Identifico-me com a portuguesa e com a africana. Gosto da cultura africana. Eu ouço mais música africana: afrobeat, technoafro, músicas da África do Sul, mais tribal e precursão. E pela convivência com os cabo-verdianos do bairro e da associação aprendi a falar um pouco crioulo. Mas eu nunca fui a África. (...). A associação ajuda-nos a conhecer a cultura e as tradições africanas. Hoje por exemplo vai haver um workshop de danças africanas. E eu já dei workshops de danças africanas em escolas”.**

Joel (AI 4) - **“Eu sinto-me português e africano, mas há 3 anos atrás sentia-me completamente português e tinha posto África de parte. Mas quando acabei o curso profissional de teatro decidi fazer com um colega português um espetáculo de teatro e dança sobre África. Foi aí que eu tive o click de que eu era africano. Eu agora vivo com pessoas que são africanas, e nós vamos a festas africanas e a nossa linguagem muda quando estamos juntos. (...). Quando eu estou na associação guineense eu vivo cultura guineense no sentido dos ritmos”.**

A Sofia e o Joel identificam-se com expressões culturais e referências à africanidade como a música africana, o ritmo, a batida a dança (Contador, 2001). No entanto, durante vários anos, o Joel “tinha posto África de parte”. De facto, vários estudos revelam que muitos jovens imigrantes ao procuram uma rápida inclusão, desprezam a sua herança cultural, sendo que mais tarde podem acabar por descobrir as faces atraentes da sua cultura de origem (Remennick, 2003, 2012). O Joel é um destes jovens. A Sofia, embora nunca tenha estado no país em que os seus pais nasceram, aprecia vários aspetos da cultura, como a dança, a música e os ritmos africanos. O seu estilo de música de eleição refere-se a uma “africanidade tecnológica”, em que a tecnologia é usada na criação de um “ritmo africano” (Contador, 2001). A africanidade é, por isso, apreciada pelos seus contornos estéticos.

Para além dos aspetos acima referidos, o Joel e a Sofia convivem com pessoas africanas, que os influencia culturalmente. O Joel fala numa linguagem própria com os amigos afrodescendentes e a Sofia aprendeu a falar crioulo com os jovens que frequentam a AI. Para além disso, o envolvimento associativo destes jovens também contribui para que vivenciem a cultura africana relacionada com a dança, nomeadamente, a guineense e a caboverdiana. Por exemplo, a Sofia aprendeu danças africanas e costuma dar *workshops* de danças africanas na associação.

Deste modo, como resultado da enculturação, isto é, do processo pelo qual os indivíduos aprendem e adquirem valores, crenças, tradições e idiomas da sua herança cultural, os jovens desenvolvem um SP à sua cultura de origem e ao país em que vivem (Iturbide et al., 2018). O conjunto das identificações e vivências culturais destes jovens fortalece esta pertença cultural. O território, a língua, a história, a tradição, a cultura e os costumes comuns definem e dão cor à sua pertença social (Scruton, 2006) e à herança coletiva e consciência étnica de si (Albuquerque, Ferreira & Viegas, 2000).

Os próximos jovens, afrodescendentes das AI caboverdiana 2 afirmam que o que os liga a Cabo verde é somente o facto de terem nascido lá e terem lá família:

Entrevistadora – “O que é que te liga a Cabo-verde?” Elton (AI2) – **“É a minha terra, tenho família lá.”**

Entrevistadora – **“Vocês sentem-se ligados a Cabo-verde?”**. Diogo (AI 2) – **“Ya, nós somos cabo-verdianos”**. Paulo – **“Nascemos lá.”**

Como podemos verificar, a ligação destes jovens ao seu país de origem é muito ténue. O facto de terem imigrado na infância para Portugal, pode contribuir para este afastamento.

A próxima jovem ucraniana da AI do leste europeu 7 tem uma relação mais distante com a sua herança cultural ucraniana e com a Ucrânia:

Myjhaila (AI 7) – **“Eu percebo ucraniano, mas não falo porque como deixei de frequentar a escola ucraniana daqui da associação esqueci-me da língua ucraniana. Não sei falar, ler e escrever ucraniano, não sei os costumes, não me lembro de nada.** Eu não tenho tanta proximidade com a Ucrânia. A minha mãe casou-se com um português e como eu cresci

num meio português, estive sempre longe da Ucrânia. (...) Eu voltei à associação há dois anos e já estou a retomar a aprendizagem”.

A Myjhaila demonstra a importância do contexto familiar e associativo na criação do sentimento de pertença dos jovens à herança cultural. O facto de ter deixado de frequentar a associação durante vários anos provocou o esquecimento dos costumes e da língua ucraniana, nomeadamente a capacidade de ler, escrever e falar ucraniano. Para além disso, o facto do seu contexto familiar não ter conservado práticas culturais para manter a ligação à Ucrânia fez com que se distanciasse da sua herança cultural.

O Isaac da AI ucraniana 8 também revela uma relação mais frágil com a sua herança cultural, revelando um desinteresse pela participação nas iniciativas culturais da AI à qual pertence:

Isaac (AI 8) – **“Eu identifico-me mais com a cultura portuguesa do que com a ucraniana, porque já estou em Portugal há muito tempo”**. (...) Entrevistadora – “E quando há festas culturais ucranianas na associação vocês participam?” Isaac – “A escola da associação obriga-nos a participar.”

Como o Isaac imigrou durante a infância, tornou-se mais próximo da cultura portuguesa.

#### **4.3 Jovens cosmopolitas: a pertença a uma cultura mundo**

Alguns jovens demonstram que as suas preferências e influências não dizem respeito a uma cultura específica, mas antes a uma “cultura mundial”. É o caso de algumas raparigas afrodescendentes das AI caboverdianas 2 e 3, e da Sasha, jovem ucraniana da AI do leste europeu 6.

Janete (AI 2) – **“Não temos aquele apego em manter a cultura africana. As pessoas já não ligam à cultura. A única coisa que é diferente é o tom de pele”**. Luana – **“A cultura que nos influencia mais é a inglesa, é a cultura mundial”**.

Juliana (AI 3) – **“Sinto-me caboverdiana porque já conheci o país e gosto de música e dança africana. Mas a música que eu ouço, o que leio, ou o que vejo não tem a ver com uma cultura específica como a africana, a portuguesa. É uma cultura do mundo”**.

Sasha (AI 6) – “Eu não quero voltar à Ucrânia, mas não me quero esquecer da Ucrânia. É a minha nacionalidade e eu tenho que saber as tradições, mas **as minhas influências, aquilo que ouço e vejo, são mais do mundo. E não de uma cultura específica**”.

Estas jovens demonstram que as suas preferências e influências culturais dizem respeito a uma “cultura mundial”. Esta cultura é definida por Lipovetsky e Juvin (2011: 16) como uma “cultura-mundo”, que é “uma espécie de hipercultura transnacional” que transcende os particularismos das culturas locais. Esta cultura é criada pelas indústrias culturais e de comunicação, pelo mercado e pelo consumismo. Inclui informação, filmes, programas audiovisuais, publicidade, música, festivais, viagens, etc.

As preferências culturais destas jovens podem ser interpretadas à luz das mudanças provocadas pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação, que intensificaram a mobilidade e as relações transfronteiriças. Hoje as mobilidades globais, ao atravessar fronteiras nacionais, estão a formar culturas juvenis “transnacionais”, cujas práticas culturais “são forjadas na interseção global desses fluxos sociais, económicos, políticos e culturais” (Rizvi, 2012: 192). Simultaneamente, a globalização, a revolução das tecnologias da informação e da comunicação, o aumento das indústrias culturais, os *mass media*, a internet, a velocidade dos transportes provocou a consciência do mundo, de novas maneiras de ver, de viver e de pensar (Lipovetsky & Juvin, 2011). Como as fronteiras e as distâncias se diluem, “à medida que as culturas nacionais se tornam mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (Hall, 2005: 74). Neste sentido, através de processos sociais de identificação, produção, reprodução ou circulação cultural, a cultura pode ser recebida, usada e reapropriada socialmente de diferentes maneiras.

Deste modo, os jovens podem escolher diferentes “reportórios culturais”, criando vínculos e interesses transnacionais que não se limitam a um único e pré-determinado roteiro cultural. Simultaneamente, as identificações “globais” dos jovens podem enfraquecer os seus sentimentos de pertença a uma nação ou a uma cultura particular, criando “identidades desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicas” (Hall, 2005: 75). Em suma, as jovens acima

mencionadas podem ser definidas como jovens cosmopolitas. A palavra cosmopolita deriva do grego *kosmopolites* e significa literalmente “cidadão do mundo”, referindo-se a alguém que tem vínculos transnacionais e que aprecia uma pluralidade de culturas (Hannerz, 1990; Featherstone, 2002). Este retrato cosmopolita da juventude potencia novas noções de cidadania mais flexíveis.

#### **4.4 Jovens com um sentimento de pertença à localidade e ao bairro**

Na contemporaneidade, a globalização e o aumento da mobilidade de bens, informações e pessoas mudaram o significado de lugar e espaço. Giddens (1990) argumenta que uma das características principais da pós-modernidade é a “separação” das relações sociais dos contextos locais de interação e a consequente reestruturação dessas relações em extensões de tempo e espaço indefinidos. Ou seja, embora os indivíduos se situem num contexto local, o mundo experiencial de cada indivíduo é em geral global. No entanto, para a maioria dos jovens afrodescendentes das associações cabo-verdianas, o local continua a ser um forte contexto de pertença. De seguida, iremos detalhar os motivos, as rotinas e as práticas que ajudam os jovens a construir o seu sentimento de pertença ao local em que residem.

Os próximos jovens afrodescendentes da AI caboverdiana 1, revelam um forte sentimento de pertença à localidade e ao bairro em que residem, e por esse motivo não querem imigrar. Aliás, para a maioria destes jovens, o seu vínculo ao local é mais forte do que o vínculo a Portugal. Este facto não nos surpreende porque a cidadania é frequentemente mais exercida a nível local do que a nível nacional (Walzer, 1983).

Carlos (AI 1) – **“A nossa ligação é mais forte com Sines do que com Portugal.** Eu sinto-me sineense. Gosto da zona histórica, da praia, e em julho temos um festival onde vem muitas pessoas de fora.”.

Rafael (AI 1) – **“Eu não queria sair de cá de Sines. Eu sou muito ligado a esta cidade. Só imigraria se o desemprego me obrigasse ... Sines é um sítio calmo, não tem muita confusão, tem praia e conhecesse toda a gente.** Podia haver mais eventos, mas está bom”.

Sofia (AI 1) – **“Como eu nasci e cresci em Sines, tenho muito apego ao mar. Eu associo Sines ao mar. Eu sinto-me em casa em Sines e em todos os lugares que tenha um**

**bocadinho de mar, lago ou rio. O que eu mais aprecio em Sines é conviver. Ter pessoas como estas é o melhor. Aqui consigo trabalhar e conviver”.**

Estes jovens, ao apreciar a beleza das paisagens e de lugares específicos da localidade, como a praia e o centro histórico, revelam uma relação estética com o local. O local são os edifícios, as ruas e o mar. Savage (2010) definiu esta relação com o local como “pertença eletiva”. Este termo evoca as alegrias, “a magia” e o encanto da paisagem de um determinado lugar. As percepções sensoriais e visuais destes jovens são, por isso, importantes para forjar um sentimento de pertença ao local. A localidade é também apreciada enquanto lugar em que se convive.

Alguns jovens afrodescendentes, como a Sofia, o Pedro e o Gabriel, apesar do forte sentimento de pertença à localidade e ao bairro, expressam o desejo de sair da localidade temporariamente para ter novas experiências profissionais, para fugir ao desemprego e para conhecer novos lugares e culturas:

Sofia (AI 1) – **“Eu adoro Sines e o bairro onde vivo, mas quando posso saio de Sines para viajar, ver e aprender com os olhos. Fui ao porto, lisboa e a paris. Adorei paris. Respira-se arte por todos os lados. (...) E quando não tenho tempo para viajar estou no computador a aprender. (...) Não me importava de ir para fora só para ter uma experiência nova, porque sou uma pessoa muito aberta a novas ideias e experiências, mas não queria fazer vida lá. (...) Eu adoro cá estar, mas também onde é que eu vou arranjar trabalho na minha área onde possa aprender mais? Se calhar até arranjo trabalho aqui, mas não vou aprender muito mais do que aquilo que já sei, só se eu for autodidata. O meu sonho era poder ter um trabalho aqui em Sines, na minha área”**

Pedro (AI 2) – **“Em Lisboa sinto-me em casa, devido às amizades que fiz. Tratam-me bem e não sinto desconfiança ou discriminação (...). Mas eu não acho que seja bom que os jovens estejam sempre no bairro e não saiam daqui. Há tanta coisa para explorar”.**

Gabriel (AI 2) – **“Sines é a minha cidade e eu sempre que vinha das Caldas da Rainha para Sines, tinha saudades de estar aqui. (...) Gostava de trabalhar fora de Portugal, na Europa. Como Sines é uma cidade industrial ligada à pesca e não há muito trabalho na minha área”.**

A Sofia e o Pedro sentem-se em casa no contexto local devido às amizades desenvolvidas e à ausência de discriminação ou desconfiança. O facto de o Pedro ter participado em intercâmbios juvenis internacionais através da associação, aumentou o seu desejo de conhecer novos lugares, afinal “há tanta coisa para explorar”. A Sofia também aproveita o tempo livre para viajar e “aprender com os olhos”. Neste sentido, a mobilidade geográfica não está em conflito, oposição ou contradição com o apego ao lugar, isto é, com a forte ligação emotiva que os jovens criam com o seu contexto local (Gustafson, 2001). Na verdade, as mobilidades (nacionais e transnacionais) são uma das características centrais da juventude na modernidade tardia (Woodman & Wyn, 2015). Viajar democratizou-se e atrai cada vez mais jovens. A mobilidade é vista como uma precondição para o desenvolvimento pessoal, enquanto a imobilidade ou a presença recorrente ao mesmo lugar, como o bairro, é vista como prejudicial. Para a Sofia e para o Gabriel, a imigração é vista como uma possibilidade para ter experiências profissionais porque há poucas oportunidades profissionais na localidade. Ou seja, o próprio contexto também pode forçar os jovens a imigrar. No entanto, o sonho da Sofia é trabalhar em Sines, porque é a cidade onde se sente em casa.

A Sofia manifesta o seu sentimento de pertença à localidade através da sua participação política num movimento político da cidade:

**Sofia (AI 1) – “Eu este ano fiz parte de um movimento político desta localidade, porque esta localidade tem imenso potencial, mas quem teve no poder não se preocupou em colocá-la no mapa. Sines também tem que investir mais nos jovens, a juventude tem que ser mais valorizada. Há muitos jovens nesta localidade, mas eles querem estudar ou juntar dinheiro para se irem embora, porque recebem mal ou porque estão num emprego que não se adequa às suas habilitações literárias”.**

A Sofia, como resultado do seu forte sentimento à localidade, demonstra uma preocupação cívica e política em desenvolver a sua cidade e em evitar que os jovens imigrem. Como tal, envolve-se em movimentos políticos da cidade, tendo como preocupação política central o desenvolvimento de oportunidades para os jovens e a prevenção da “fuga de cérebros” (Matias, 2014). Tal como Wray-Lake et al. (2015) sugerem, o vínculo com a comunidade e os recursos das redes sociais determinam o

compromisso cívico dos jovens com origem migrante. E este compromisso com a localidade para além de facilitar o envolvimento cívico, oferece possibilidades de inclusão e coesão social (Lewicka, 2005).

Os jovens afrodescendentes da AI caboverdiana 1 demonstram um forte sentimento de pertença não só à localidade, mas também ao bairro em que vivem, onde se localiza a associação. O bairro é constituído maioritariamente por pessoas cabo-verdianas. Segundo Saint-Maurice (1997: 83) “a concentração de uma minoria étnica num espaço geográfico restrito cria, por um lado, as condições para o fechamento do grupo – o gueto – e, por outro, reforça a sua identidade cultural e étnica num quadro de defesas face ao grupo dominante”. Ora estes espaços podem ajudar os seus residentes a viver com a diversidade do resto da cidade, ou pelo contrário, podem ser “lugares defensivos criados para manter os outros de fora” (Duyvendak, 2011: 120). Neste caso, o bairro e a associação são lugar abertos e convidativos que criam oportunidades de relacionamento entre os cidadãos da comunidade local, o que ajuda a desenvolver vínculos relacionais e emocionais com o local.

Os próximos jovens afrodescendentes, o Hazel, o Henri e a Sofia, revelam que a própria associação ajuda a criar um sentimento de pertença entre os jovens e a comunidade local, nomeadamente com o bairro:

Hazel (AI 1) – **“Na festa de natal vamos a casa das famílias e cada casa do bairro abre as portas. E nós vamos de casa a casa dar as boas festas e depois a associação abre as portas e nós ficamos aqui todos juntos a festejar o natal. Montamos aqui um bar, com dj, e as famílias também vem cá. E as relações fortalecem-se entre nós e mesmo entre famílias”.**

Henri – “E mesmo entre pessoas com idades diferentes. (...). Nós conseguimos ter uma ligação forte com algumas pessoas do bairro social, que é ali ao lado. E às vezes eles juntam-se a nós e não parece que eles são de outro bairro”.

Sofia (AI 1) – **“Para nós esta comunidade é muito importante. O bairro sem a associação já era uma comunidade e agora com a associação no bairro, as ligações estão mais fortes. Imaginando que há uma festa de 3 em 3 meses, quando as pessoas se juntam aqui isto é tipo a melhor cena do mundo. Isto é uma família junta. Nós estamos sempre aqui. Claro que nós somos abertos a todos e trazemos amigos. E eles sempre que veem cá dizem: ei, a festa no bairro foi mesmo fixe. Vocês têm uma ligação mesmo forte, vocês fazem a**



**festa. E talvez em Lisboa não há este sentido de comunidade porque as pessoas são muito mais individualistas e não convivem. Lisboa é bonita, mas não me identifico com o estilo de vida das pessoas que é trabalho casa e acabou. É cada um por si. (...) Eu gostava de fazer intercâmbios com jovens para eles conhecerem Sines e o Alentejo, para eles verem que aqui também há vida... eu gostava que eles vissem que nós também temos uma comunidade africana com vínculos muito fortes. Nós somos mesmo amigos, família, unidos”.**

O forte vínculo ao bairro e à localidade justifica-se porque estes jovens vivem em contexto de bairro e porque a própria associação promove a relação com a comunidade local. A AI 1 vai ao encontro da comunidade local e convida-a a participar nas suas atividades, desempenhando, tal como outras associações de bairro, um papel importante no aumento do contato social entre os moradores da localidade (inclusive do bairro) e na construção de um sentimento de comunidade (Mugnano & Palvarini, 2013). A Sofia contrasta a sua localidade com a cidade de Lisboa, afirmando que não se identifica com Lisboa. Por um lado, não se identifica com o individualismo e estilo de vida dos lisboetas de “casa-trabalho”. Por outro lado, Lisboa é vista como um lugar de encontros fugazes e esporádicos, que impede o nascimento do “sentimento de comunidade” que ela encontra no bairro e na cidade. Deste modo, as consolações das relações e redes sociais desfrutadas no contexto local enraízam estes jovens à localidade em que vivem.

Para estes jovens afrodescendentes os fortes laços sociais de amizade e apoio que se desenvolvem no contexto local são responsáveis por criar um forte sentimento de pertença à cidade e ao bairro:

Henri (AI 1) – **“Eu não iria conseguir imigrar. É algo muito forte estar aqui nesta localidade, nesta zona. Temos a sorte de estar a morar no mesmo bairro. Eu mesmo quando vou passar férias, não consigo estar uma semana longe daqui”.** Hazel – **“Aqui temos a nossa comunidade e família. E as nossas relações de amizades são muito fortes...”**. Entrevistadora – **“Vocês no dia a dia costumam relacionar-se só entre vocês ou também com portugueses?”** Henri, Hazel, –portugueses e cabo-verdianos. E damo-nos bem”.

Gabriel (AI 1) – **“Aqui no bairro sinto-me em casa, ou quando estou com as pessoas do bairro. Cresci aqui. (...) Este bairro é pacífico, qualquer pessoa que vier aqui é bem recebido.** Eu facilmente consigo apresentar um amigo meu que não faz parte do bairro. E ele integra-se facilmente entre o pessoal do bairro. (...) **Nós somos uma família, e todos aqui nos ajudamos uns aos outros.”**

Estes jovens descrevem o local como um lugar de familiaridade e conforto, “uma comunidade”, uma “família” onde se sentem “em casa” (Kearns & Parkinson, 2001). Hooks (2009) define pertença como sentir-se “em casa”, seguro e enraizado numa comunidade local. Conhecer as pessoas que moram no bairro e na localidade, bem como manter amizades e boas relações com vizinhos, grupos de pares e outros moradores locais oferece uma sensação de segurança, de fazer parte de uma comunidade (Gustafson, 2001). Por sua vez, estes vínculos criam processos de pertença e inclusão.

Podemos concluir que os jovens afrodescendentes da AI caboverdiana 1 valorizam a localidade e o bairro sobretudo devido às relações pessoais que aí florescem, e que formam vínculos de confiança social, afeto e solidariedade. De acordo com a chamada “hipótese da pertença” (Baumeister & Leary, 1995) para que se crie um sentimento de pertença a um grupo, e neste caso, ao contexto local, as relações sociais precisam de ser duradouras, positivas, estáveis, significativas (isto é, cheias de preocupações afetivas, com o “cuidado”) e devem ocorrer por meio de interação física frequente. Ora, para estes jovens o bairro é um lugar onde se desenvolvem quotidianamente frequentes relações sociais de amizade e apoio, encontros de rotina (Noble, 2013) confortáveis e significativos, que forjam vínculos emocionais que são centrais para a construção de um sentimento de pertença à comunidade local e ao bairro (Painter, 2013; Wessendorf, 2016; Scruton, 2019).

Os próximos jovens afrodescendentes das AI cabo-verdianas 2 e 3 revelam um forte sentimento de pertença ao bairro em que vivem, que é também o contexto em que a associação de imigrantes se localiza:

Rosa (AI 3) – **“Eu gosto de viver aqui no bairro. Eu cresci aqui, tenho amizades... Por mais que haja um conflito ou outro, ou mesmo que estejam até tarde a fazer barulho, não é fácil sair da nossa zona de conforto. Tenho uma vida estável, trabalho, tenho os meus familiares, amigos aqui, tenho o andebol aqui”.**

Elton (AI 2) – **“Eu não me imagino a viver noutro lado que não seja aqui no bairro. Não quero. E se eu vivesse noutro lado, saía de lá todos os dias para vir aqui. Aqui é que me sinto bem. Nas ruas, no parque... A maior das pessoas que conheço vivem aqui e são africanos, por isso é que me dou mais com eles.”**

Para a Rosa, o facto de ter crescido no bairro e desenvolvido amizades bem como a participação na equipa de andebol da associação que se localiza no bairro, liga-a à localidade e ao bairro em que se encontra a associação. Tal como Walseth (2006) sugere, participar numa equipa desportiva pode aumentar os sentimentos de inclusão na comunidade local. Por sua vez, o Elton como vive a maioria do tempo no bairro e se relaciona maioritariamente com afrodescendentes do bairro têm um forte sentimento de pertença ao bairro, desejando viver para sempre neste contexto. Considerando a sua limitada mobilidade geográfica bem como o facto de as suas redes sociais se reduzirem ao bairro, podemos afirmar que o Elton experiencia uma certa segregação ou guetização, o que dificulta a integração social e pode contribuir para o isolamento social (Kelleher & Kelleher, 2004).

Os próximos jovens da AI do leste europeu 5, de origem ucraniana e afrodescendente, afirmam que se sentem ligados à localidade em que vivem porque já moram há vários anos na localidade.

Ricardo (AI 5) – **“Eu já moro aqui em Almancil há cerca de 14 anos. Por isso não penso em sair daqui desta zona. (...) O meu grupo de amigos tem portugueses, romenos, tudo”.**

Daniel – **“Eu sempre cresci em Almancil, por isso eu sinto-me bastante ligado a Almancil”.**

A pertença é um sentimento fundado na familiaridade, no conforto e no vínculo com o próprio contexto local que, geralmente, é expresso de forma simples como estes jovens o fazem afirmando por exemplo: “eu sempre morei aqui” ou “eu cresci aqui” (Savage, 2010). Neste caso, tal como Yarker (2019: 539) refere, “o conforto manifesta-se como um sentimento de familiaridade enraizado em longos períodos de residência, segurança, proteção e numa capacidade em se identificar com aqueles que o rodeiam”.

Os discursos dos próximos jovens, afrodescendentes e de origem romena, revelam que a sua pertença ao contexto local tem alguns elementos de ambiguidade e desconforto. O Paulo e o Diogo, afrodescendentes da AI 2, afirmam que o seu vínculo com a localidade em que vivem se justifica pelo tempo que passam neste contexto e pelo facto dos seus amigos estarem neste contexto. No entanto, esta pertença é fragilizada pelo facto dos espaços físicos públicos da localidade estarem degradados, perdendo assim alguma beleza:

Entrevistadora – **“O que é que vos liga a esta localidade?”** Paulo (AI 2) – **“Passamos aqui muito tempo”**. Diogo – **“E os nossos amigos estão todos aqui. Mas esta localidade está degradada. Gostava que tivéssemos mais espaços verde”**. Paulo – **“Nós gostávamos que a Junta de Freguesia arranjasse o campo de futebol. Não temos balizas nem luzes. Tínhamos um parque com escorregas e também tiraram”**.

Ora, o sentimento de pertença é influenciado pelas características do contexto social em que as pessoas vivem (Hendry et al., 2007; Wessendorf, 2017). Neste sentido, as comunidades e municípios locais podem fazer muito para promover trocas interpessoais entre os habitantes, como por exemplo, através da criação de espaços públicos agradáveis – parques, mercados, calçadas, bairros atraentes (Conselho da Europa, 2008). Tendo em conta o discurso dos jovens sobre a degradação dos espaços, podemos concluir que o governo local desta localidade necessita de reestruturar o seu espaço geográfico para criar espaços públicos agradáveis que promovam a relação entre os seus habitantes, bem como e vínculos emocionais a diferentes lugares da localidade.

Por último, a Dalila e o Lucas, jovens de origem romena da AI do leste europeu 5, fazem voluntariado na localidade, revelando uma preocupação em ajudar a localidade em que vivem. No entanto, o reconhecimento da falta de um “espírito comunitário” e da falta de socialização que existe entre a população e entre os jovens fragiliza o seu sentimento de pertença ao local.

Dalila (AI 5) – **“Na Roménia se tu conheces uma pessoa só de vista, essa pessoa passa por ti e diz-te olá, tudo bem. Não é como cá, em que vês uma pessoa, passas por ela e não falas. (...) E aqui os vizinhos nem se interessam pela vida uns dos outros, nem querem saber. Na Roménia há um espírito mais comunitário”**. (...) Entrevistadora – **“E vocês não**

**costumam combinar entre amigos para estarem juntos ou fazerem alguma coisa?” Dalila – “Não. Os jovens hoje só pensam em tecnologia, computadores e jogos. Os jovens dão muita importância às redes sociais e ao Instagram.”. (...) Madalena – “A sociedade está podre. Dão muito valor às coisas materiais e não dão valor às amizades”. Lucas – “Os jovens estão a começar a ficar insociáveis, ou, do ponto de vista deles sociáveis pela tecnologia”**

Para a Dalila, o Lucas e a Madalena, a sensação de desconforto provocada pela falta de relacionamentos interpessoais, leva-os a assumirem uma narrativa nostálgica de pertença (Savage, 2010). Tal como o estudo de Gustafson (2001) sugere, os jovens não gostam de lugares onde experimentaram anonimato e falta de comunidade, lugares que não criam um sentimento de pertença. A Roménia, é o lugar nostálgico em que as pessoas, os amigos e os vizinhos se encontravam e brincavam juntas. Em contraste, na localidade onde estes jovens vivem, as relações interpessoais quotidianas com as pessoas da sua localidade são superficiais e ocasionais, tornando ambivalente o seu sentimento de pertença à localidade.

Segundo estes jovens, nos dias de hoje os jovens socializam menos porque passam mais tempo a usar as tecnologias e as redes sociais, prejudicando o tempo disponível para se encontrarem e relacionarem. Estas perceções dos jovens romenos sobre a juventude, refletem alguns comportamentos encontrados por Twenge (2018) sobre as culturas juvenis. Esta autora, baseando-se em quatro grandes pesquisas longitudinais representativas de alunos americanos do 8<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup> e 12<sup>o</sup> ano, verificou um aumento do tempo gasto na internet e um declínio na interação pessoal entre os jovens. De facto, nas sociedades contemporâneas os jovens acedem diariamente às tecnologias da Internet, usam o telemóvel, relacionam-se diariamente com amigos e familiares através das redes sociais como Facebook ou Instagram, jogam videojogos (Tilleczek, 2011). Por todas estas razões, o tempo investido para estar com os outros pode ser prejudicado e deixado para segundo plano. Deste modo, podemos concluir que o sentimento de pertença tem uma natureza dinâmica e complexa, podendo ter nuances de ironia e contradição (Yarker, 2019).

## Síntese

Podemos concluir que o sentimento de pertença dos jovens a Portugal e à sua herança cultural, assume diferentes forças e intensidades. Os/as jovens de origem ucraniana, romena e russa das AI 5,6, 7 e 9 assim como algumas raparigas afrodescendentes (como a Sofia, a Janete, a Daniela e a Telma) demonstram um forte sentimento de pertença a Portugal. O apreço e interesse pela beleza geográfica e paisagística, pelo clima, pela cultura, pela história, arte e música portuguesa, assim como o bom relacionamento com portugueses sem origem imigrante são fatores de identificação que cimentam os vínculos emocionais e culturais a Portugal. No caso dos jovens ucranianos e romenos de primeira geração, o facto de terem imigrado na infância, contribui para que se sintam familiarizados com Portugal. Para além dos aspetos acima referidos, a ausência de experiências significativas de discriminação faz com estes jovens se sintam aceites e incluídos pela população. Tal como Fangen et al. (2012: 212) referem, “não ser estigmatizado como alguém diferente por pessoas na rua, por políticos, pela *media*, por pessoas em posições de autoridade e por colegas na escola e em outros lugares está relacionado com ser reconhecido e aceito com a pessoa que se é”. Pelo contrário, alguns afrodescendentes revelam um sentimento de pertença mais ténue a Portugal devido ao facto de se relacionarem maioritariamente com afrodescendentes e de experienciarem situações de discriminação.

A maioria dos ucranianos das AI 7 e 9, assim como os jovens de origem romena e os afrodescendentes da AI 1 e 4, têm um forte sentimento de pertença à sua herança cultural. Os vínculos destes jovens à sua cultura de origem e ao país de origem são moldados não apenas pela sua imigração (no caso dos imigrantes de 1ª geração), mas também pelo seu envolvimento em interações sociais e vivências culturais no seio familiar, na escola e em outras instituições (como as associações de imigrantes) (Moskal, 2015). A título de exemplo, os jovens ucranianos da AI ucraniana 9 manifestam um forte sentimento de pertença em relação à sua cultura de origem e ao seu país de origem, manifesto no seu forte interesse em aprender sobre a cultura e a história ucraniana. Ademais, estes jovens acompanham os acontecimentos políticos e sociais da Ucrânia, nomeadamente a crise e a guerra na Ucrânia, sentindo como suas as dores e angústias do povo ucraniano. Devido ao forte vínculo pela Ucrânia, estes jovens têm uma

preocupação cívica em ajudar, de forma humanitária e política, a pátria longínqua de quem estão irrefutavelmente separados.

Alguns jovens manifestam um sentimento de pertença mais ténue em relação à sua herança cultural, como é o caso de alguns afrodescendentes das AI cabo-verdianas 2 e 3, bem como da Myjhaila, do Sasha e do Isaac (ucranianos da AI 6, 7 e 8). Por um lado, os imigrantes de 1ª geração, que imigraram durante a infância, enfraqueceram o seu interesse pela cultura e pelo país de origem. Por outro lado, algumas jovens são cosmopolitas, isto é, identificam-se sobretudo com uma “cultura-mundo”.

A maioria dos jovens afrodescendentes das AI cabo-verdianas tal como outros jovens de 2ª geração (Vasta, 2013; Alba & Foner, 2017), identificam-se mais com a sua localidade de residência do que com a nação, manifestando um forte sentimento de pertença à localidade e ao bairro. Para além do apreço pela beleza da localidade e pelas suas paisagens, são sobretudo as relações sociais afetivas e solidárias que ocorrem na localidade e no bairro, que criam vínculos emocionais e um sentimento de comunidade e pertença. Ou seja, o “lugar” ganha vida e emerge através da presença de pessoas que se envolvem em complexas redes de interações e relações contínuas (materiais, sociais e discursivas) (Fataar & Rinquist, 2019). Estes aspetos relacionais do local, nomeadamente as relações de afeto com família e amigos, são apresentadas como razões para os jovens preferirem não imigrar (Haukanes, 2013). O ideal é viver no local de residência.

Alguns jovens de origem romena revelam um sentimento de pertença mais fraco ao seu contexto local, devido à falta de socialização entre a população e entre os jovens. Os jovens, em particular, preferem passar o tempo nos meios digitais. De facto, segundo Twenge (2018), os jovens de hoje, da “geração i”, ao invés de estarem pessoalmente com amigos, são mais propensos a passar o seu tempo livre em redes sociais, mensagens de texto, jogos e outros usos dos seus smartphones. Neste sentido, o tempo investido em espaços e redes sociais digitais, pode ser priorizado em detrimento do tempo investido para estar com os outros pares.

De seguida, iremos discutir as principais conclusões desta investigação.





**PARTE 5**  
**CONCLUSÕES**



A investigação qualitativa aqui presente nasceu da necessidade de aprofundar conhecimento sobre o associativismo imigrante e sobre a participação de jovens com origem imigrante nestes contextos. Em Portugal, a produção científica reconhece que os jovens com origem migrante são uma população que merece ser melhor conhecida, sobretudo no domínio da participação cívica (Menezes et al., 2012; Fernandes-Jesus, 2013; Campos & Simões, 2014; Ribeiro, 2014). Deste modo, assumimos o propósito de compreender melhor a natureza do envolvimento e da participação juvenil no associativismo. Pretendíamos responder a dois grandes objetivos, nomeadamente: compreender os propósitos e tipologias de ação das associações de imigrantes, bem como as perspetivas de jovens com origem imigrante sobre as suas experiências de participação nesses contextos. No entanto, à medida que começámos a construir o objeto teórico, concordámos que seria essencial responder a mais dois objetivos, designadamente: compreender o envolvimento escolar de jovens e os sentimentos de pertença que os jovens forjam em relação à localidade em que vivem, a Portugal e à sua herança cultural. Assim, através de um estudo de caso-múltiplo que abrangeu nove associações de imigrantes, procurámos, através da realização de entrevistas a coordenadores e a jovens, responder a estes quatro objetivos.

Esta parte final apresenta uma meta-reflexão sobre os principais resultados que foram encontradas neste estudo de caso múltiplo. Pretende-se fazer uma discussão mais geral e abrangente dos resultados mais relevantes, que nos permita pensar noutros contextos e noutros jovens. Por último, iremos discutir as limitações deste estudo e apresentar sugestões para futuras pesquisas.

Este trabalho constitui um contributo original para o campo dos estudos juvenis, dos estudos migrantes, dos estudos sobre associativismo e para o campo das Ciências da Educação. Em primeiro lugar, este estudo contribui com reflexões teóricas que aprofundam conhecimento sobre a temática do associativismo e da participação juvenil, enfatizando especialmente a sua relação com as dimensões da educação. Aliás, uma das principais contribuições deste estudo são os dados sobre os jovens com origem imigrante, grupos este reconhecido como em risco de exclusão de processos participativos (Norris, 2002). Em segundo lugar, esta investigação apresenta contribuições teóricas originais para campo dos estudos juvenis e das Ciências da Educação para pensar a questão da relação dos jovens com a escola, bem como a

questão do papel que os contextos associativos e familiares podem ter na promoção do envolvimento escolar dos jovens.

Em terceiro lugar, o conhecimento produzido no âmbito das múltiplas pertenças dos jovens com origem migrante constitui-se um contributo para os estudos juvenis e para os estudos migrantes, porque ajudam-nos a compreender melhor a forma como os jovens respondem à mobilidade e se relacionam com diferentes contextos e culturas na contemporaneidade. Em quarto lugar, iremos apresentar novo conhecimento sobre formas inovadoras de associativismo, sublinhando as associações que têm um melhor trabalho educativo. Por último, propomos vários critérios que podem constituir um trabalho educativo de qualidade a desenvolver em associações. Pretende-se que este ideal tipo seja útil, de um ponto de vista político e pedagógico, para aperfeiçoar o trabalho educativo das associações, inclusive associações de imigrantes que trabalham com estes jovens, bem como para criar projetos educativos com e para jovens.

De um modo geral, os resultados desta investigação indicam, em consonância com estudos recentes feitos em Portugal sobre o associativismo (Canário, 2006; Palhares, 2008; Medina et al. 2013; Albuquerque, 2013), que as associações são relevantes enquanto contextos de socialização, lazer, participação e educação não formal, propícios à construção da personalidade, ao exercício da cidadania e à aquisição de valores, saberes e competências pessoais. Competências estas que contribuem para o desenvolvimento psicológico, cívico, emocional e relacional dos jovens. Para além disso, as associações são contextos que promovem o sentimento de pertença dos jovens, especialmente à sua herança cultural e à localidade em que residem. Por último, o trabalho que as associações desenvolvem para apoiar o percurso escolar dos jovens, contribui para o seu envolvimento escolar e para a melhoria de resultados escolares. Neste sentido, as associações são contextos que podem desenvolver um trabalho educativo de qualidade.

As conclusões que iremos apresentar dividem-se em quatro níveis de análise: a) o envolvimento de jovens com origem migrante em associações de imigrantes; b) a influência das associações, da família e dos paradoxos do mercado de trabalho no envolvimento escolar dos jovens; c) o sentimento de pertença dos jovens a múltiplos lugares e culturas; d) O ideal de uma associação que trabalha para a qualidade em educação.

### **O envolvimento de jovens com origem migrante em associações de imigrantes**

As associações de imigrantes deste estudo, em sintonia com outros estudos sobre associativismo (Albuquerque et al., 2000; Pereira, 2007; Sardinha, 2010), são contextos que organizam os seus objetivos e ação em duas grandes prioridades: a integração social e a preservação do património cultural da comunidade imigrante e seus descendentes. Nesta investigação, enquanto a maioria das associações afrodescendentes orientam a sua intervenção sobretudo para promover a integração social da comunidade imigrante e da população vulnerável do contexto local, as restantes associações do leste europeu e ucranianas, focam-se na preservação da sua herança cultural. Simultaneamente, estas associações oferecem aos jovens várias atividades, que são apropriadas de diferentes formas.

Os resultados desta investigação ressaltam de forma muito evidente que as instituições pelas quais os jovens de origem migrante passam, como os contextos associativos, podem ter um enorme impacto na sua integração e nas suas oportunidades de vida (Alba & Waters, 2011). As perceções dos jovens afrodescendentes e dos jovens de origem romena, ucraniana e russa sobre as suas experiências de participação na associação, tendem a enfatizar que as associações são importantes porque oferecem-lhes um conjunto de oportunidades como a oportunidade de socializar; de praticar um desporto; de jogar jogos virtuais; de participar em intercâmbios juvenis; de participar atividades de voluntariado e em ações políticas; de aprender e vivenciar aspetos culturais da herança cultural; e de usufruir de apoio escolar na língua materna.

De um modo geral, os jovens de origem migrante constroem a sua pertença à associação através da sua apropriação dos espaços e das atividades desenvolvidas pela associação, e a partir das interações significativas e relações de proximidade e entreajuda desenvolvidas com amigos e figuras da associação. As associações constituem-se como fonte de aquisição de capital social, que possibilita o alargamento e a diversificação dos círculos de socialização dos jovens (Albuquerque, 2013). Este aspeto é particularmente significativo para as jovens afrodescendentes, romenos e ucranianos que pertencem a famílias com uma condição socioeconómica mais frágil, e que numa localidade com fraca oferta cultural.

Os resultados deste estudo apontam poucas diferenças de género quanto ao envolvimento associativo dos jovens, podendo indicar que existe uma certa igualdade de participação entre rapazes e raparigas. No entanto, identificámos que embora alguns jovens afrodescendentes usem a associação para socializar, os rapazes desenvolvem formas específicas de sociabilidade que são inevitavelmente atravessadas pelo meio digital (Twenge, 2018; Twenge, Marting, Spitzberg, 2018), nomeadamente pela prática de jogos digitais. De facto, nos últimos anos, os mecanismos de interação social dos jovens mudaram. Na sociedade digital dos dias de hoje, a “tecnologia de tela” satura o quotidiano e os tempos de lazer dos jovens das sociedades ocidentais contemporâneas.

Segundo Twenge, Martin & Spitzberg (2018) na última década, os adolescentes, definidos como “iGen”, em comparação com as gerações anteriores, passam cada vez mais tempo a usar meios digitais e dispositivos eletrónicos. Segundo estes autores, o tempo que os jovens passaram online duplicou entre 2006 e 2016. Para além disso, os rapazes afrodescendentes frequentam a associação de forma mais regular do que as raparigas. Para estes rapazes, a associação assume-se como um espaço “organizador geográfico e simbólico” (Silva, 2008: 43), lugar seguro de conforto e encontro com outros jovens, que organiza os seus tempos livres e diminui a sensação de errância de quem poderia estar “perdido” em casa, na rua ou em caminhos de delinquência sem a associação.

Os dados enfatizam a ideia de que nos dias de hoje os jovens preferem envolver-se em novas formas de participação, nomeadamente através do voluntariado e de ações políticas informais (Zukin et al., 2006; Menezes, 2010; Menezes, et al., 2012; Cammaerts et al., 2014; Jardim & Silva 2016, 2018; Chou et al., 2017). As associações conseguem cativar os jovens a ter uma participação cívica e política, porque permitem que sejam os jovens a liderar e a organizar atividades, oferecendo-lhes atividades de voluntariado que têm em consideração os seus interesses e competências individuais. Ora estas experiências de voluntariado, que se constituem em si mesmas experiências de participação cívica (Ekman & Amnå, 2012) e educação não formal, permitem aos jovens aprender a ser responsáveis e desenvolvem competências cívicas, sociais e relacionais bem como competências de liderança, autonomia, ação, organização e cooperação.

## **A influência das associações, da família e dos paradoxos do mercado de trabalho no envolvimento escolar dos jovens**

O envolvimento escolar refere-se ao tipo de compromisso e investimento que os estudantes têm com o seu percurso académico, e traduz-se no comportamento dos estudantes na escola, no vínculo emocional à escola bem como no valor que atribuem à educação (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Os resultados deste estudo demonstram que as relações sociais positivas e as relações de apoio e estímulo prestadas por ambientes institucionais, como as associações de imigrantes, tem uma influência positiva no envolvimento escolar das/dos jovens (Garcia-Reid et al., 2015; Berkowitz et al., 2017). As associações de imigrantes, através do apoio escolar, do ensino de disciplinas do Sistema Educativo Ucrâniano, bem como do trabalho de acompanhamento do percurso escolar dos jovens e do encorajamento para que invistam na sua formação, influenciam positivamente o envolvimento escolar dos jovens de origem romena, ucraniana, russa e afrodescendentes. Estas estratégias associativas inculcam nos jovens hábitos de disciplina, motiva-os a estudar, a continuar a investir no seu percurso académico, e contribui para que os jovens melhorem o seu rendimento escolar. Os jovens de origem ucraniana e russa que frequentam a associação para frequentar a escola ucraniana que oferece o ensino de disciplinas do Sistema de Ensino Ucrâniano, demonstram uma forte preocupação educativa em alcançar o sucesso educativo e melhorar o seu rendimento escolar.

Em segundo lugar, os resultados deste estudo demonstram claramente que os comportamentos e as expectativas educativas dos jovens variam significativamente de acordo com as condições que existem na esfera familiar (Blasco, 2012), nomeadamente com as atitudes, expectativas e importância que a família tem em relação ao percurso escolar dos seus filhos. As famílias dos jovens afrodescendentes e dos jovens de origem ucraniana e romana com um forte envolvimento escolar, embora tenham diferentes condições socioeconómicas, apoiam e incentivam os jovens a investir nos estudos, têm elevadas expectativas educativas em relação aos seus filhos e desenvolvem estratégias para promover o seu compromisso e disciplina escolar. Ora, este conjunto de atitudes positivas do contexto familiar em relação à escola têm um efeito positivo no sucesso e envolvimento escolar dos jovens, bem como nas suas expectativas educativas.

Os jovens com um forte envolvimento escolar defendem a importância de investir num percurso académico de sucesso e na formação académica e profissional, para conseguirem acompanhar o ritmo da sociedade atual que exige cada vez mais qualificações académicas. Estes jovens, embora reconheçam as dificuldades impostas pelas condições estruturais como a precariedade e o desemprego, são, em geral, otimistas quanto ao seu próprio futuro, considerando que é o seu investimento pessoal na educação que lhes abrirá as portas de melhores oportunidades de empregos e condições de vida. De facto, apesar do desemprego juvenil, as qualificações académicas elevadas estão relacionadas com melhores empregos (Blasco, 2012; OCDE/União Europeia, 2015). O que está por trás deste otimismo é uma profunda crença na importância das qualificações académicas e no poder do seu próprio trabalho e esforço para atingir os seus objetivos e para superar dificuldades escolares. No caso dos jovens que pertencem a famílias mais desfavorecidas, as suas esperanças e expectativas educativas elevadas refletem uma ‘âncora da esperança’ (Franceschelli & Keating, 2018).

De um modo geral, as perspetivas e expectativas educativas elevadas destes jovens em relação à sua vida académica e profissional demonstram que a individualização afeta a forma como os jovens constroem o seu presente e imaginam o seu futuro. O termo individualização, proposto por Ulrich Beck (Beck, 2007; Beck, Beck-Gernsheim, 2009), afirma que nas sociedades contemporâneas o trabalho de construir um futuro torna-se cada vez mais a responsabilidade ativa de cada pessoa, que deve carregar sozinha o peso de ter que fazer as escolhas sobre a sua própria vida. Como tal, os indivíduos estão constantemente envolvidos em processos de desenvolvimento pessoal, reinventando-se em resposta a novos riscos e novas oportunidades (Beck, 1992). Para além da individualização, os jovens experimentam efeitos geracionais comuns. Os percursos educativos juvenis tornaram-se mais longos e frequentemente necessitam de ser revistos ou atualizados; o ensino superior é cada vez mais normativo, sendo que os jovens podem conciliar o estudo e o trabalho por longos períodos de tempo (Wyn & Woodman, 2006).

Em terceiro lugar, os resultados deste estudo salientam que para alguns jovens afrodescendentes com uma relação distante com a escola, a falta de apoio escolar do contexto associativo tem uma influência negativa na sua relação com a escola. Embora



a associação caboverdiana a que estes jovens pertencem lhes ofereça apoio escolar, os jovens não usufruem deste apoio, por desinteresse. Para além disso, o apoio vocacional que esta associação oferece é incapaz de melhorar as expectativas educativas destes jovens, bem como a motivação pela aprendizagem escolar. Neste sentido, podemos concluir que as estratégias desta associação para promover o sucesso escolar dos jovens são incapazes de ajudar os jovens a ultrapassar as suas dificuldades escolares, designadamente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, e a aumentar as suas expectativas educativas.

Estes jovens afrodescendentes (nomeadamente da AI caboverdiana 2) são jovens desmotivados com a escola e com percursos de insucesso escolar que, por sua vez, acentuam as suas baixas expectativas e vincam a crença na incapacidade pessoal para alcançar sucesso académico no ensino superior. Para além disso, as desvantagens de capital humano e cultural destes jovens, assim como a falta de apoio familiar, têm uma influência negativa no envolvimento escolar e nas baixas expectativas educativas destes jovens. As famílias destes jovens afrodescendentes têm condições socioeconómicas mais frágeis e baixas qualificações académicas, bem como baixas expectativas em relação ao percurso escolar dos seus filhos, motivando-os, em alguns casos, a ir trabalhar. Em suma, a relação destes jovens com a escola demonstra claramente que as expectativas educativas juvenis são moldadas não só pela perceção do próprio percurso escolar (desempenho/sucesso académico anterior) e das suas oportunidades de vida, mas também pelo apoio e expectativas da família (Buchmann & Dalton, 2002).

Por último, os constrangimentos estruturais como a precaridade e o subemprego de jovens licenciados, são usados como argumento para justificar e legitimar o desinvestimento na educação de alguns jovens afrodescendentes. De facto, hoje em dia os jovens podem obter empregos precários e pouco seguros, apesar das suas qualificações, o que pode significar a impossibilidade ou a incapacidade de entrar na vida adulta independente e de realizar as próprias aspirações (Furlong & Carmel, 2007; Ferreira, 2018). O desinvestimento e afastamento destes jovens afrodescendentes em relação à educação podem ser compreendidas à luz de vários paradoxos do mundo da educação e do mercado de trabalho. Os mercados de trabalho capitalistas produzem uma precariedade prolongada empurrando cada vez mais pessoas para ciclos de

desemprego ou subemprego, e, simultaneamente, vendem a narrativa meritocrática de que a realização pessoal e a mobilidade social dependem do indivíduo (Pettit, 2019). Simultaneamente, num tempo de investimento sem precedentes por parte dos governos na educação e na retórica da importância de investir na formação, o desemprego e o emprego temporário e precário também estão a aumentar entre os jovens de todo o mundo, tornando menos credível a “barganha neoliberal” que promete um retorno do investimento em capital humano (ILO, 2013). Ou seja, ao mesmo tempo que a educação se tornou mais importante, o resultado do investimento na educação tornou-se mais ténue, incerto e imprevisível (Furlong & Kelly, 2005). Assim, estas contradições estruturais frustram as expectativas dos jovens e diminuem o seu desejo de apostar na educação.

### **Os sentimentos de pertença dos jovens a múltiplos lugares e culturas**

O sentimento de pertença pode ser definido como estar ou sentir-se “em casa” num lugar ou em grupos específicos (Yuval-Davis, 2006; May, 2011; Duyvendak, 2011; Guibernau, 2013), sendo é criado através da formação de vínculos e identificações com lugares, grupos e culturas (May, 2013).

Os resultados deste estudo ressaltam, à semelhança de outros estudos (Menin, 2011; Romaní et al., 2012; Raffaetà, 2016), que os jovens com origem migrante podem desenvolver múltiplas formas de pertença – pertenças locais, nacionais e transnacionais, que têm a sua própria cultura e linguagem. A maioria dos jovens afrodescendentes e dos jovens ucranianos e romenos revelam um sentimento de pertença a Portugal e à sua herança cultural e não veem um conflito entre identificações nacionais e identificações étnico-culturais. Os reportórios culturais que adotam são uma interseção de idiomas e de legados culturais, quer da sua cultura de origem quer da sociedade em que vivem. De facto, a literatura sugere, que os imigrantes e as minorias étnicas podem manter pertenças a diferentes entidades e locais geográficos (como a nação/nacionalidade, etnia, cultura, família, amigos etc.), destituídos de qualquer perceção de lealdade dividida ou dilema cultural (Reitz & Somerville, 2004; May, 2013; Vasta, 2013; Visser, 2017; Prashizky & Remennick, 2018). Tal como demonstra o estudo de Scuzzarello & Carlson (2019) sobre jovens somalis britânicos, a identificação dos jovens com a sociedade dominante não leva necessariamente à separação social e

política do seu país de origem.

Os jovens forjam as suas identificações e vínculos a Portugal devido à admiração pela história, cultura, arte e música portuguesa; à admiração da beleza das paisagens e de certos lugares geográficos; ao bom relacionamento com os portugueses e à ausência de experiências de discriminação. No entanto, a despeito dos laços de pertença com o contexto português, alguns destes jovens veem a imigração como uma oportunidade de desenvolvimento profissional, de melhoria de condições de vida e como uma possibilidade forçada para fugir ao desemprego do contexto local. Neste sentido, os desejos dos jovens em imigrar devem ser analisados como uma disposição que é influenciada por oportunidades estruturais, por oportunidades de vida oferecidas no contexto local em que vivem e pelas suas preferências individuais (Horvath, 2008).

Os resultados deste estudo destacam que as associações de imigrantes e as práticas culturais e sociais em que os jovens se envolvem nos seus contextos quotidianos, têm um impacto particularmente significativo na formação do seu sentimento de pertença à sua herança cultural (Visser, 2017) e ao seu contexto local. A participação em atividades culturais das associações de imigrantes, bem como a socialização com pessoas da mesma etnia, o uso recorrente da língua materna (língua ucraniana e o crioulo) e a vivência dos hábitos culturais do contexto familiar, contribuem para a formação de uma identificação cultural e étnica, que fortalece os laços afetivos dos jovens ao seu património cultural. Os jovens ucranianos de 1ª geração, em particular, têm um maior sentimento de pertença à sua herança cultural e ao seu país de origem, acompanhando a situação sociopolítica da Ucrânia, paisagem da sua infância.

Algumas jovens, afrodescendentes e de origem ucraniana, demonstram um sentimento de pertença mais fraco em relação à sua herança cultural, sobretudo devido ao facto de estarem mais vinculadas a várias culturas do mundo, à “cultura-mundo” (Lipovetsky & Juvin, 2011). Esta cultura global, mescla as fronteiras entre “nós” e “eles”, entre o próximo e o distante, criando uma cultura sem fronteiras. Estes dados não nos surpreendem. As culturas juvenis globais – precursoras de estilos de vida cosmopolitas e consumistas – tem contribuído para a formação das identidades juvenis (Thomson & Taylor, 2005). Simultaneamente, hoje as mobilidades dos jovens assumem uma escala sem precedentes, contribuindo para a criação de novas aspirações, sensibilidades e identificações transnacionais (Bauman, 1998; Rizvi, 2012; Kastoryano, 2018). Aliás,

como os jovens se identificam e participam em várias comunidades locais, nacionais e supranacionais, tendem a ser caracterizados como internacionais, globais e móveis (Kennelly & Dillabough, 2008). São jovens cosmopolitas cujos interesses e influências atravessam as fronteiras nacionais, prolongando assim as suas pertenças a outras comunidades sem qualquer tipo de amarra nacional.

Por último, esta investigação demonstra que, apesar de vivermos num mundo de crescentes mobilidades, os jovens continuam a forjar fortes vínculos de pertença ao contexto local. A maioria dos jovens afrodescendentes das associações cabo-verdianas têm um forte sentimento de pertença à localidade e ao bairro em que residem. Este vínculo ao local têm uma natureza social, emocional e espacial: para além do encanto pela beleza geográfica e paisagística da localidade, o contexto local e o bairro são admirados pelo valor das relações sociais que aí se desenrolam. O bairro e a associação de imigrantes funcionam como micro espaços de convívio, onde os jovens se envolvem diariamente, formando relações próximas, densas e solidárias com outros jovens (sobretudo afrodescendentes) e com as pessoas da localidade. Deste modo, as experiências e vínculos emocionais destes jovens em relação ao contexto local e ao bairro em que residem, criam “micro geografias de emoções” (Den Besten, 2010), que desempenham um papel fundamental na formação da pertença ao local e na identificação com a sua etnia e cultura de origem.

Os resultados salientam ainda, em sintonia com outros estudos (Eggert & Giugni, 2010; Orton, 2012; Albuquerque, 2013; Guo, 2014; George & Selimos, 2017), que a participação cívica e política dos jovens na associação e em outros contextos (nomeadamente atividades de voluntariado e de ações políticas informais) contribui para que os jovens desenvolvam um sentimento de pertença à sociedade e à localidade em que residem.

### **O ideal de uma associação que trabalha para a qualidade em educação**

Nesta investigação, a associação que melhor representa um trabalho educativo de qualidade é a associação do leste europeu 5. Esta associação tem várias características que promovem um trabalho educativo de qualidade, nomeadamente: 1) a oferta de apoio escolar e apoio vocacional; 2) a promoção de atividades de desenvolvimento de competências parentais com as famílias das crianças e jovens; 2) a promoção de

atividades de voluntariado na localidade e na associação, como a participação dos jovens na liderança e tomada de decisões sobre as atividades da associação; 3) a promoção de atividades de mobilidade geográfica e de diálogo intercultural entre a comunidade local e entre jovens de diferentes nacionalidades e etnias; 5) a oferta de um grupo de danças tradicionais romenas e moldavas para promover o sentimento de pertença dos jovens à sua herança cultural.

Tendo em consideração o trabalho desenvolvido pelas associações, nomeadamente da associação acima mencionada, podemos identificar seis critérios que podem formar um trabalho educativo de qualidade nas associações destinadas a jovens com ou sem origem migrante. Em primeiro lugar, a oferta de atividades de apoio escolar focadas na superação de dificuldades escolares e na elevação de expectativas educativas de jovens com uma relação distante com a escola. Tal como refere Minello & Barban (2012), para melhorar os resultados educativos dos filhos dos imigrantes, é importante melhorar as suas expectativas educativas. Para além disso, para promover o sucesso escolar e um maior envolvimento escolar dos jovens é fundamental fazer um trabalho de desenvolvimento de competências parentais. A educação familiar é crucial porque, tal como Azevedo et al. (2014: 27) referem, “em cada família reside uma retaguarda decisiva no estímulo e no incentivo ao sucesso escolar”.

Em segundo lugar, as atividades de promoção de diálogo intercultural podem ser um critério de um trabalho educativo de qualidade porque fomentam processos de comunicação, interação e diálogo entre jovens de diferentes etnias e nacionalidades. Por sua vez, estas interações permitem aos jovens alargar e diversificar os seus laços sociais, bem como adquirir capital social “*bridging*” (Putnam, 2000) que facilita a integração social. Num mundo que se parece cada vez mais com um “bazar do Kuwait”, isto é, com um lugar de encontro e negociação das diferenças, é fundamental desenvolver “formas de convivência estruturadas com base nas próprias diferenças” (Stoer & Magalhães, 2005: 163). Isto é, relações que se construam a partir da assunção de que “o outro” e “nós” são diferentes. Segundo este modelo relacional, ninguém ocupa uma oposição privilegiada, em termos sociológicos e epistemológicos, de determinar quem é o diferente. O diálogo intercultural, em particular, envolve deixar o olhar etnocêntrico e ousar reconhecer e compreender as raízes e diferenças culturais e étnicas de diferentes culturas, tentando olhá-las a partir da visão do outro (Cortesão,

2002). Deste modo, espera-se que as atividades que promovam o diálogo intercultural sejam “práticas pedagógicas contextualizadas” que trabalhem positivamente com a diferença cultural (Stoer & Cortesão, 1996), contribuindo para a descoberta e a valorização da alteridade e da diversidade cultural bem como para o desenvolvimento de competências relacionais e interculturais.

Em terceiro lugar, tal como a associação caboverdiana 1 e a associação do leste europeu 5 nos mostram, o voluntariado na associação e na localidade, bem como a promoção da participação dos jovens em atividades de liderança e tomada de decisão na associação, podem constituir-se um locus de experiência democrática e aprendizagem (Rodrigues, Menezes & Ferreira, 2015). Estas experiências de participação podem contribuir para formar um trabalho educativo de qualidade nas associações porque desenvolvem um conjunto de *soft skills*, designadamente competências relacionais, competências de liderança e competências de organização (Azevedo, 2018). Para além disso, são uma forma de exercer cidadania. Ora a cidadania é um processo de aprendizagem: “trata-se da aprendizagem de uma capacidade de ação e de responsabilidade, mas, essencialmente é sobre a aprendizagem do Eu e da relação entre o Eu e o Outro” (Delanty, 2003: 602).

Neste sentido, o voluntariado é uma fonte de experiências de educação não formal, em que os jovens podem aprender a participar, a ser solidários, responsáveis, autónomos e a relacionarem-se com os outros. Neste caso, aprender trata-se “de dominar uma relação e, não, uma atividade: a relação consigo próprio, a relação com os outros; a relação consigo próprio através da relação com os outros e reciprocamente” (Charlot, 2000: 70). Por último, é importante dizer que estas experiências de participação devem valorizar e ter em conta as competências individuais dos jovens para estimular o seu compromisso e envolvimento cívico.

Em quarto lugar, as atividades que promovem a mobilidade geográfica podem ser um critério que contribui para um trabalho educativo de qualidade, caso sejam pensadas a partir de uma perspetiva pedagógica de aprendizagem da geografia, da cultura e da história de Portugal. Simultaneamente, a oportunidade de os jovens saírem dos limites físicos e simbólicos da localidade e do bairro em que residem, para além de ser uma oportunidade apelativa de “conhecer o mundo”, permite contrariar lógicas de segregação social e geográfica (Albuquerque, 2010).

Em quinto lugar, as atividades artísticas e culturais de aprendizagem e expressão de elementos da herança cultural dos jovens, como por exemplo, a dança, também podem ser um critério para formar um trabalho educativo de qualidade, porque os jovens têm contacto com o que Platão (2007) definiu como “experiências de beleza” artística, moral e cultural. Espera-se que estas experiências culturais contribuam para formar um sentimento de pertença à herança cultural dos jovens. Em sexto lugar, o desporto também pode ser um fator que estimula processos de educação não formal, porque para além de promover o desenvolvimento de um conjunto de competências desportivas e individuais, permite unir pessoas de diferentes etnias e nacionalidades, podendo contribuir para eliminar preconceitos e reduzir o perigo de alienação social para grupos minoritários (Elbe et al., 2018).

Em suma, tendo em conta o trabalho educativo de qualidade que as associações podem desenvolver, consideramos que é fundamental que as políticas de juventude e de integração de imigrantes e descendentes continuem a estimular a participação de jovens em movimentos associativos e a apoiar estas organizações. Esta tese deixa claro que as associações podem ser contextos de educação e participação a privilegiar, no âmbito da definição e concretização de projetos educativos e políticas de integração.

### **Limitações da investigação e sugestões para futuros estudos**

A investigação de natureza qualitativa aqui presente, embora abranja um conjunto de casos representativos do associativismo imigrante, não nos permitiu observar a participação dos jovens ao longo de vários meses. Neste sentido, seria interessante fazer um estudo etnográfico com uso de metodologias participativas e digitais em uma ou duas associações de imigrantes que tenham um trabalho educativo de qualidade. Para além disso, seria interessante fazer um estudo comparativo entre formas de participação de jovens com origem imigrante e sem origem imigrante em associações que não se definem como associações de imigrantes, localizadas em diferentes países europeus.





## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, Pedro & Roldão, Cristina (2016). *Old and new faces of segregation of Afro-descendant population in the Portuguese education system: A case of institutional racism?* Comunicação apresentada na Conferência “Educação Comparada para Além dos Números: Contextos locais, realidades nacionais e processos”, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal.
- Achbari, Wahideh (2015). Back to the Future: Revisiting the Contact Hypothesis as Turkish and Mixed Non-profit Organizations in Amsterdam. *Ethnic and Racial Studies*, 38(1), 158–175. Doi: [10.1080/01419870.2013.826811](https://doi.org/10.1080/01419870.2013.826811)
- Acheson, Nicholas (2011). A Case of Avoiding ‘Political Mumbo Jumbo’: Do Collective Identities Within Ethnically Diverse Voluntary Associations Spill Over to Other Contexts? Reflections on Northern Ireland’s Experience. *Policy and Politics*, 39(2), 203–220. Doi: [10.1332/030557310X519623](https://doi.org/10.1332/030557310X519623)
- Ager, Alastair & Strang, Alison (2008). Understanding integration: a conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191. Doi: [10.1093/jrs/fen016](https://doi.org/10.1093/jrs/fen016)
- Agyekum, Boadi & Newbold, Bruce (2016). Sense of place and mental wellness of visible minority immigrants in Hamilton, Ontario: Revelations from key informants. *Canadian Ethnic Studies*, 48(1), 101–122. Doi: [10.1353/ces.2016.0001](https://doi.org/10.1353/ces.2016.0001)
- Alba, Richard & Waters, Mary C. (2011). *The next generation. Immigrant Youth in a comparative perspective*. New York: New York University Press.
- Alba, Richard & Foner, Nancy (2016). Strangers No More: a Rejoinder. *Ethnic and Racial Studies*, 39(13), 2361-2369. Doi: [10.1080/01419870.2016.1203450](https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1203450)
- Alba, Richard & Foner, Nancy (2017) *Strangers no more. Immigration and the challenges of integration in north America and western Europe*. New Jersey: Princeton University Press.
- Albaladejo, Tomás (2019). European crisis, fragmentation and cohesion: The contribution of ectopic literature to Europeanness. *Journal of European Studies*, 49(3–4), 394–409. Doi: [10.1177/0047244119859152](https://doi.org/10.1177/0047244119859152)
- Albanesi, Cinzia, Cicognani, Elvira & Zani, Bruni (2007). Sense of Community, Civic Engagement and Social Well-being in Italian Adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(5), 387–406. Doi: [10.1002/casp.903](https://doi.org/10.1002/casp.903)
- Albuquerque, Rosana, Ferreira, Lígia Évora & Viegas, Telma (2000). *O fenómeno associativo em contexto migratório. Duas décadas de associativismo de imigrantes em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Albuquerque, Rosana (2010). Participação cívica e trajetórias associativas de descendentes de imigrantes em Portugal. In Horta, Ana Paula (Org.) (2010). *Revista migrações. Número*

- Temático: *Associativismo Imigrante*. pp. 104- 118. Retirado de: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migr6.pdf/720cf411-74ee-418d-b0ee-13836c80bb82>
- Albuquerque, Rosana (2013). *Associativismo, capital social e mobilidade: contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal*. Retirado de: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/Tese+41.pdf>
- Alderson, Priscilla (2014). Ethics. In Alison Clark, Rosie Flewitt, Martyn Hammersley & Martin Robb (Eds.), *Understanding Research with children and young people* (pp. 85-103). United Kingdom: Sage.
- Alexander, Karl L., Entwisle, Doria R. & Olson, Linda S. (2001). Schools, Achievement, and Inequality: A Seasonal Perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 171–191. Doi: [10.3102/01623737023002171](https://doi.org/10.3102/01623737023002171)
- Alto Comissariado para as migrações - ACM (2015). *Plano estratégico para as migrações 2015-2020*. Retirado de: [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM\\_net.pdf/3a515909-7e66-41e8-8179-e3aa5e0c7195](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf/3a515909-7e66-41e8-8179-e3aa5e0c7195)
- Alto Comissariado para as migrações - ACM (2016) *Relatório de atividades 2016*. Retirado de: [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/27754/ACM\\_RA\\_2016\\_int.pdf/23b5460f-ff80-4410-b3d1-657415b968b6](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/27754/ACM_RA_2016_int.pdf/23b5460f-ff80-4410-b3d1-657415b968b6)
- Amado, João, Costa, António P. & Crusoé, Nilma (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ammaturo, Francesca Romana (2019). Europe and whiteness: Challenges to European identity and European citizenship in light of Brexit and the ‘refugees/migrants crisis’. *European Journal of Social Theory*, 22(4), 548–566. Doi:[10.1177/1368431018783318](https://doi.org/10.1177/1368431018783318)
- Amin, Ash (2002). Ethnicity and the multicultural city: Living with diversity. *Environment and Planning*, 34(6), 959–980. Doi:[10.1068/a3537](https://doi.org/10.1068/a3537)
- Amná, Erik & Zetterberg, Par (2010). A political Science Perspective on Socialization Research: Young Nordic Citizens in a Comparative Light. In L.R. Sherrod, C.A. Flanagan and J. Torney-Purta (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 43–66). New York: Wileys.
- Amná, Erik & Ekman, Joakim (2014). Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 261-281. Doi:[10.1017/S175577391300009X](https://doi.org/10.1017/S175577391300009X)
- Antonsich, Marco (2010). Searching for belonging – An analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–659. Doi: [10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x](https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x)

- Andolina, Molly, Jenkins, Krista, Keeter, Scott & Zukin, Cliff (2002). Searching for the Meaning of Youth Civic Engagement: Notes from the Field. *Applied Developmental Science*, 6(4), 189–195. doi:10.1207/S1532480XADS0604\_5
- Anders, Jake (2017). The influence of socioeconomic status on changes in young people's expectations of applying to university. *Oxford Review of Education*, 43:4, 381-401. doi:10.1080/03054985.2017.1329722
- Anderson, Christopher J. & Paskeviciute, Aida (2006). How Ethnic and Linguistic Heterogeneity Influence the Prospects for Civil Society: A Comparative Study of Citizenship Behavior. *Journal of Politics*, 68(4), 783–802. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2508.2006.00470.x>
- Araújo, Helena & Willis, Paul (2008). Jovens, percursos e transições em instituições e comunidades educativas: uma revisitação na Grã-Bretanha e em Portugal. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 7-13. Retirado de: [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=84825](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84825)
- Aristóteles (2000). *Tratado da Política*. Mem Martins: Livros de Bolso Europa-América.
- Aron, Raymond (2010). *As etapas do pensamento sociológico* (10ªed.). Alfragide: Publicações D. Quixote.
- Ashley, Laura D. (2017). Case Study research. In Robert Coe, Michael Waring, Larry V. Hedged & James Arthur (Eds.), *Research methods & methodologies in education* (2<sup>nd</sup> edition, pp. 114-120). London: Sage.
- Augusto, Nuno M. (2008). A juventude e a(s) política(s): Desinstitucionalização e individualização. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 81, 155-177. Doi:[10.4000/rccs.658](https://doi.org/10.4000/rccs.658)
- Azevedo, Maria C. R. Nunes de (2009). *Experiências de participação dos jovens: um estudo longitudinal sobre a influência da qualidade da participação no desenvolvimento psicológico* (Tese de Doutoramento). Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/78155>
- Azevedo, Joaquim (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. *Revista Formar*, 72, 25-29. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/4698>
- Azevedo, Joaquim, Gonçalves, Daniela, Gonçalves, José L., Silva, Cristina, Nogueira, Isabel C., Sousa, Júlio & Moreira, Luísa T. (2014). *O que desencadeia o sucesso em alunos com baixo rendimento escolar, no Projeto Fénix*. ed. 1. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Azevedo, Joaquim (2018). Relançar o ensino profissional, trinta anos depois. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 125-141. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/25674>
- Azevedo, Joaquim (2019). Políticas públicas: uma arte de promover. O caso das escolas

- profissionais e do ensino profissional. In Concelho Nacional de Educação (CNE), *Estado da Educação 2018* (pp. 317-325) Lisboa: CNE.
- Babis, Deby (2016). Understanding Diversity in the Phenomenon of Immigrant Organizations: A Comprehensive Framework. *Journal of international migration and integration*, 17(2), 355-369. Doi: <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0405-x>
- Bagnoli, Dr Anna (2009). ON 'AN INTROSPECTIVE JOURNEY'. *European Societies*, 11(3), 325-345. doi: 10.1080/14616690902764674
- Baiocchi, Gianpaolo, Bennett, Elizabeth, Cordner, Alissa, Klein, Peter T. & Savell, Stephanie (2016). *The civic imagination. Making a difference in American political life*. New York: Routledge.
- Bakker, Tom P. & de Vreese, Claes H. (2011). Good News for the Future? Young People, Internet Use, and Political Participation. *Communication Research*, 38(4), 451–470. Doi: [10.1177/0093650210381738](https://doi.org/10.1177/0093650210381738)
- Ball, Stephen J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299-301. doi: 10.1080/02680939.2015.1013271
- Ballard, Parissa J., Malin, Heather, Porter, Tenelle J., Colby, Anne & Damon, William (2015) Motivations for Civic Participation Among Diverse Youth: More Similarities than Differences. *Research in Human Development*, 12(1-2), 63-83. Doi:[10.1080/15427609.2015.1010348](https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1010348)
- Barone, Tom (2000). *Aesthetics, Politics, and Educational Inquiry: Essays and Examples*. New York: Peter Lang.
- Bauman, Zygmunt (1998). *Globalization: The human consequences*. Cambridge: Polity.
- Baumeister, Roy & Leary, Mark (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3): 497–529. Doi: [10.1037/0033-2909.117.3.497](https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497)
- Bartram, David (2019). Sociability among European Migrants. *Sociological Research Online*, 24(4), 1–18. doi: 10.177/136078041823213
- Becerra, Victoria Quiroz (2014). Performing Belonging in Public Space: Mexican Migrants in New York City. *Politics & Society*, 42(3), 331–357. Doi:<https://doi.org/10.1177%2F0032329214543257>
- Beck, Ulrich (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Beck, Ulrich (2007). Beyond class and nation: reframing social inequalities in a globalizing world. *The British Journal of Sociology*, 58(4), 679-705. Doi: [10.1111/j.1468-4446.2007.00171.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00171.x)
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, E. (2009). Global generations and the trap of methodological nationalism for a cosmopolitan turn in the sociology of youth and generation. *European Sociological Review*, 25(1), 25-36. Doi: [10.1093/esr/jcn032](https://doi.org/10.1093/esr/jcn032)

- Behtoui, Alireza (2017). Social capital and the educational expectations of young people. *European Educational Research Journal*, 16(4), 487–503. Doi:[10.1177/1474904116682248](https://doi.org/10.1177/1474904116682248)
- Bello, Barbara Giovanna (2011). Empowerment of young migrants in Italy through nonformal education: putting equality into practice. *Journal of Modern Italian Studies*, 16(3), 348-359. Doi:[10.1080/1354571X.2011.565634](https://doi.org/10.1080/1354571X.2011.565634)
- Bennett, Lance (1998). The uncivic culture: communication, identity and the rise of lifestyle politics. *PS: Political science and politics*, 31(4), 741–761. Doi:[10.1017/S1049096500053270](https://doi.org/10.1017/S1049096500053270)
- Bennett, Lance (2007). Civic Learning in Changing Democracies: Challenges for Citizenship and Civic Education. In Peter Dahlgren (Eds.), *Young Citizens and New Media: Learning and Democratic Engagement* (pp. 59–77). New York: Routledge.
- Bennett, Lance, Wells, Chris & Freelon, Deen (2011). Communicating civic engagement: contrasting models of citizenship in the youth web sphere. *Journal of Communication*, 61, 835–856. Doi:[10.1111/j.1460-2466.2011.01588.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2011.01588.x)
- Berger, Maria, Galonska, Christian & Koopmans, Ruud (2004). Political integration by a detour? Ethnic communities and social capital of migrants in Berlin. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(3), 491–507. Doi:[10.1080/13691830410001682052](https://doi.org/10.1080/13691830410001682052)
- Berkowitz, Ruth, Moore Hadass, Astor, Ron Avi, & Benbenishty, Rami (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. Doi:[10.3102/0034654316669821](https://doi.org/10.3102/0034654316669821)
- Berry, John W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34. Doi:[10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x)
- Berry, John W., & Sabatier, Colette (2010). Acculturation, discrimination and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(3), 191-207. Doi: [10.1016/j.ijintrel.2009.11.007](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.007)
- Bessant, Judith, Farthing, Rys & Watts, Rob (2016). Co-designing a civics curriculum: Young people, democratic deficit and political renewal in the EU. *Journal of Curriculum Studies*, 48(2), 271–289. Doi:[10.1080/00220272.2015.1018329](https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1018329)
- Bernstein, Basil (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66 (6), 55-69. DOI:[10.1525/aa.1964.66.suppl\\_3.02a00030](https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00030)
- Bernstein, Basil (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In Stephen Stoer e Sérgio Grácio (org.), *Sociologia da Educação II: A construção social das práticas educativas*. pp. 19-31, Lisboa: Horizonte.
- Biesta, Gert, Lawy, Robert & Kelly, Narcie (2009). Understanding young people's citizenship

- learning in everyday life. The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5–24. Doi:10.1177/1746197908099374
- Biesta, Gert J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Blachnicka-Ciacek, Dominika (2017). Palestine as ‘a state of mind’: second- generation Polish and British Palestinians’ search for home and belonging. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(11), 1915-1931. Doi: 10.1080/1369183X.2017.1369868
- Blasco, Andreu López (2012). Leaving the Parental Home or Staying on? Young people in Spain and the Development of Social Capital. In Jeremy Leaman & Martha Worsching, *Youth in Contemporary Europe* (pp.179-202). UK: Routledge.
- Bloemraad, Irene, Korteweg, Anna & Yurdakul, Gökçe Y. (2008). Citizenship and immigration: multiculturalism, assimilation, and challenges to the nation-state. *Annual Review of Sociology*, 34, 153–179. Doi: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134608
- Blunt, Alison (2005). Cultural geography: Cultural geographies of home. *Progress in Human Geography*, 29(4), 505–515. Doi: [10.1191/0309132505ph564pr](https://doi.org/10.1191/0309132505ph564pr)
- Boavida, João & Amado, João (2008). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspetivas* (2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Born, Michel, Marzana, Daniela; Alfieri, Sara & Gavray, Claire (2015). “If It Helps, I’ll Carry On”: Factors Supporting the Participation of Native and Immigrant Youth in Belgium and Germany. *The Journal of Psychology*, 149(7), 711-736. Doi: [10.1080/00223980.2014.972307](https://doi.org/10.1080/00223980.2014.972307)
- Boucher, François & Maclure, Jocelyn (2018). Moving the debate forward: interculturalism’s contribution to multiculturalism. *Comparative Migration Studies*, 6(16), 1-10. Doi: 10.1186/s40878-018-0078-2
- Bourdieu, Pierre & Passeron, J-C (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Bourdieu, Pierre et al. (2007). *A miséria do mundo* (6ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.
- Boccagni, Paolo & Pilati, Katia (2015). One (Slender) Tree, Many (Social) Roots: Revisiting Immigrant Associations Through a Case Study on Ecuadorians in Italy. *Journal of Civil Society*, 11(1), 62-78. Doi:[10.1080/17448689.2015.1019180](https://doi.org/10.1080/17448689.2015.1019180)
- Brader, Ted, Valentino, Nicholas A. & Suhay, Elizabeth (2008). What Triggers Public Opposition to Immigration? Anxiety, Group Cues, and Immigration Threat. *American Journal of Political Science*, 52(4), 959–978. Doi: [10.1111/j.1540-5907.2008.00353.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-5907.2008.00353.x)
- Brinbaum, Yael & Cebolla-Boado, Hector (2007). The School Career of Ethnic Minority Youth in France. Success or Disillusion?. *Ethnicities*, 7(3): 445–74. Doi:[10.1177/1468796807080237](https://doi.org/10.1177/1468796807080237)

- Brubaker, Rogers (2017). Between nationalism and civilizationism: The European populist moment in comparative perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 40(8), 1191–1226. Doi: [10.1080/01419870.2017.1294700](https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1294700)
- Brookover, Wilbur, Erickson, Edsel & Joiner, Lee (1967). Educational aspirations and educational plans in relation to academic achievement and socioeconomic status. *The School Review*, 75(4): 392–400. Retirado de: [www.jstor.org/stable/1084279](http://www.jstor.org/stable/1084279)
- Buchmann, Claudia & Dalton, Ben (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, 75(2), 99–122. Doi:[10.2307/3090287](https://doi.org/10.2307/3090287)
- Burmann, Ulrike, Brandmann, Katrin, Mutz, Michael & Zender, Ursula (2017). Ethnic identities, sense of belonging and the significance of sport: stories from immigrant youths in Germany. *European Journal for Sport and Society*, 14(3), 186–204. Doi:[10.1080/16138171.2017.1349643](https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1349643)
- Burgess, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.
- Butler, Rose & Muir, Kristy (2017). Young People’s Education Biographies: Family Relationships, Social Capital and Belonging. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 316–331. Doi:[10.1080/13676261.2016.1217318](https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1217318)
- Cabral, Manuel Villaverde & Salgado, Susana (2018). The crisis of political representation: the Portuguese case (2002-2015). In Marina Costa Lobo, Filipe Carreira da Silva & José Pedro Zúquete (Eds.), *Changing societies: legacies and challenges Vol. II* (pp. 27-49). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Clary, Gil, Snyder, Mark, Ridge, Robert D., Copeland, John, Stukas, Arthur A., Haugen, Julie & Miene, Peter (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1516–1530. Doi: [10.1037//0022-3514.74.6.1516](https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.6.1516)
- Cammaerts, Bart, Bruter, Michael, Banaji, Shakuntala, Harrison, Sarah & Anstead, Nick (2014). The Myth of Youth Apathy: Young Europeans’ Critical Attitudes Toward Democratic Life. *American Behavioral Scientist*, 58(5), 645-664. Doi: [10.1177/0002764213515992](https://doi.org/10.1177/0002764213515992)
- Campos, Ricardo & Simões, José Alberto (2014). Digital Participation at the Margins: Online Circuits of Rap Music by Portuguese Afro-Descendant Youth. *Young*, 22(1), 87–106. Doi:[10.1177/1103308813512931](https://doi.org/10.1177/1103308813512931)
- Canário, Rui (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, 22 (1), 47-78. Doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Canário, Rui (2006). *Aprender sem ser ensinado: A importância estratégica da educação não*

- formal*. Em Licínio Lima, Rui Canário, José Augusto Pacheco & Manuela Esteves, A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de Investigação (pp. 159-206). Lisboa: CNE.
- Cantle, Ted (2016). The case for interculturalism, plural identities and cohesion. In N. Meer, T. Modood, & R. Zapata-Barrero (Eds.), *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines* (pp. 133–157). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cardoso, J. L., Escária, Vitor, Ferreira, Vitor Sérgio, Madruga, Paulo & Raimundo, Alexandra (2014). Employability and higher education in Portugal. *Journal of Graduate Employability*, 0, 17-31. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/11540>
- Carol, Sarah & Koopmans, Ruud (2013). Dynamics of contestation over Islamic religious rights in Western Europe. *Ethnicities*, 13(2), 165–90. doi: 10.1177/1468796812470893
- Carvalhais, Isabela E. (2006). Condição Pós-nacional da Cidadania Política: Pensar a integração de residentes não-nacionais em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 50, 109–130. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10071/416>
- Casas, Cristina (2016). Os Planos para a Integração dos Imigrantes e o Novo Plano Estratégico para as Migrações em Portugal: uma década (2007-2016) em retrospectiva. In Catarina Reis de Oliveira (Eds.), *Planos de Integração para Migrantes. Revista Migrações* (pp. 33-43). Lisboa: Alto Comissariado Para as Migrações.
- Casa-nova, Maria José (2008). Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública. In Maria José Casa-Nova & Paula Palmeira (Orgs.), *Minorias* (pp.7-57). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Castro, Fátima Velez de (2008). *A Europa do outro – a imigração em Portugal no início do século XXI: estudo do caso dos imigrantes da Europa de Leste no concelho de Vila Viçosa* (Dissertação de Mestrado). Retirado de: [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese\\_16.pdf/e3c5d445-220f-4e10-a39d-af15357be31f](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_16.pdf/e3c5d445-220f-4e10-a39d-af15357be31f)
- Castles, Stephen, Haas, Hein de & Miller, Mark (2013). *The age of migration: international population movements in the modern world* (5th edition). New York: Palgrave Macmillan.
- Catterall, James (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302-333. Retirado de: [www.jstor.org/stable/1085454](http://www.jstor.org/stable/1085454)
- Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber. Elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, Bernard (2001). A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In Bernard Charlot (Org.), *Os jovens e o saber*. Lisboa: Artmed Editora.
- Cheong, Pauline Hope, Edwards, Rosalind, Goulbourne, Harry & Solomos, John (2007). Immigration, Social Cohesion And Social Capital: A Critical Review. *Critical Social Policy*, 27(1),



24-49. Doi:[10.1177/0261018307072206](https://doi.org/10.1177/0261018307072206)

- Chou, Mark (2015). From Crisis to Crisis: Democracy, Crisis and the Occupy Movement. *Political Studies Review*, 13(1), 46–58. Doi:[10.1111/1478-9302.12070](https://doi.org/10.1111/1478-9302.12070)
- Chou, Mark, Gagnon, Jean-Paul, Hartung, Catherine & Pruitt, Lesley (2017). *Young People, Citizenship and Political Participation. Combating Civic Deficit?*. London: Rowman & Littlefield.
- Cebolla-Boado, Hector (2011). Primary and Secondary Effects in the Explanation of Disadvantage in Education: The Children of Immigrant Families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 407–430. Doi: [10.1080/01425692.2011.559341](https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559341)
- Collier, Paul (2014). *Exodus. Immigration and Multiculturalism in the 21<sup>st</sup> Century*. United Kingdom: Penguin Books.
- Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Agenda Comum para a Integração Enquadramento para a integração de nacionais de países terceiros na União Europeia*. Retirado de: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0389&from=en>
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (2018). *Estado da Educação 2017*. Retirado de: [http://www.cnedu.pt/content/EE2017/EE2017\\_04-03-2019.pdf](http://www.cnedu.pt/content/EE2017/EE2017_04-03-2019.pdf)
- Conselho da Europa (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural “Viver Juntos em Igual Dignidade*. Retirado de: [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf)
- Contador, António (1998). Consciência de geração e etnicidade: da 2<sup>a</sup> geração aos novos luso-africanos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 28, 57-83. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10071/802>
- Contador, António Concorde (2001). *Cultura juvenil negra em Portugal*. Oeiras: Celta editora.
- Coimbra, Joaquim L. (2012). Sobre determinantes psicológicas e sociais da qualidade das experiências de participação social, cívica e política. In I. Menezes, N. Ribeiro, M. Fernandes-Jesus, C. Malafaia & P. D. Ferreira (Eds.), *Agência e Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia* (pp. 158-165). Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Cordero-Guzmán, Héctor R. (2005). Community-based organisations and migration in New York City. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(5), 889–909. Doi:[10.1080/13691830500177743](https://doi.org/10.1080/13691830500177743)
- Cortesão, Luiza & Stoer, Stephen (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9, 35-51.
- Cortesão, Luiza, Costa, Alexandra Sá, Rodrigues, Lurdes & Trindade, Rui (2002). Mergulhando no

- arco-íris sócio-cultural : contributo para o conhecimento dos trabalhos sobre educação e diversidade em Portugal. Separata de: Investigar em educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1(1), 19-99. Retirado de: [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=82001&pi\\_pub\\_r1\\_id=](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82001&pi_pub_r1_id=)
- Cooper, Shauna M., & Smalls, Ciara (2010). Culturally distinctive and academic socialization: Direct and interactive relationships with African American adolescents' academic adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 199-212. Doi:[10.1007/s10964-009-9404-1](https://doi.org/10.1007/s10964-009-9404-1)
- Crul, Maurice, Schneider, Jens & Lelie, Frens (2013). *Super-diversity. A New Perspective on Integration*. Retirado de: <https://research.vu.nl/ws/portalfiles/portal/898459/Super-diversity+Crul+et+al+2013.pdf>
- Costa, Isabel, Loureiro, Armando, Silva, Sofia Marques da & Araújo, Helena (2013). Perspectives of portuguese municipal education officers on school disengagement. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 165-185. Retirado de: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40\\_I\\_Costa\\_A\\_Loureiro\\_S\\_Silva\\_H\\_Araujo.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC40_I_Costa_A_Loureiro_S_Silva_H_Araujo.pdf)
- Council of Europe (2010). New Strategy and Council of Europe Action Plan for Social Cohesion. Retirado de: [https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/2010Strategy\\_ActionPlan\\_SocialCohesion.pdf](https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/2010Strategy_ActionPlan_SocialCohesion.pdf)
- Cui, Dan (2015). Capital, distinction, and racialized habitus: immigrant youth in the educational field. *Journal of Youth Studies*, 18(9), 1154-1169. doi: 10.1080/13676261.2015.1020932
- Cunha, Isabel (2010). Pelos Imigrantes, com os Imigrantes. In Ana Paula Beja Horta (Org.), *Revista Migrações Associativismo Imigrante nº6* (pp.203-215). Lisboa: ACIDI.
- D'Ambrosi, Lucia & Massoli, Laura (2012). Bridging and bonding connections beyond the web: youth movements and civic engagement. *International Review of Sociology*, 22(3), 530-551. Doi: [10.1080/03906701.2012.730841](https://doi.org/10.1080/03906701.2012.730841)
- Dalton, Russel J. (2007). *Democratic Challenges, Democratic Choices: The Erosion of Political Support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dalton, Russel J. (2008). Citizenship norms and the expansion of political participation. *Political Studies*, 56(3), 76–98. Doi:[10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x)
- Davidov, Eldad & Semyonov, Moshe (2017). Attitudes toward immigrants in European societies. *International Journal of Comparative Sociology*, 58(5), 359–366. Doi:[10.1177/0020715217732183](https://doi.org/10.1177/0020715217732183)

- Delanty, Gerard (2003). Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *Int. of Lifelong Education*, 22(6), 597-605. doi: 10.1080/0260137032000138158
- Della Porta, Donatella (2013). *Can Democracy Be Saved? Participation, Deliberation and Social Movements*. Cambridge: Polity Press.
- Den Besten, Olga (2010). Local belonging and 'geographies of emotions': Immigrant children's experience of their neighbourhoods in Paris and Berlin. *Childhood*, 17(2), 181–195. doi: <https://doi.org/10.1177/0907568210365649>
- DeSipio, Louis (2011). Immigrant Incorporation in an Era of Weak Civic Institutions: Immigrant Civic and Political Participation in the United States. *American Behavioral Scientist*, 55(9), 1189–1213. Doi:[10.1177/0002764211407842](https://doi.org/10.1177/0002764211407842)
- De Rooij, Eline A. (2012). Patterns of Immigrant Political Participation: Explaining Differences in Types of Political Participation between Immigrants and the Majority Population in Western Europe. *European Sociological Review*, 28(4), 455–81. Doi:[10.2307/23272532](https://doi.org/10.2307/23272532)
- Dewey, John (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Diehl, Claudia, Lubbers, Marcel, Muhlau, Peter & Platt, Lucinda (2016). Starting out: New migrants' socio-cultural integration trajectories in four European destinations. *Ethnicities*, 16(2), 157–179. Doi: <https://doi.org/10.1177/1468796815616158>
- Dodge, Jennifer & Ospina, Sonia M. (2016). Nonprofits as "Schools of Democracy": A Comparative Case Study of Two Environmental Organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 45(3), 478–499. Doi:[10.1177/0899764015584063](https://doi.org/10.1177/0899764015584063)
- Doherty, Alison & Taylor, Tracy (2007). Sport and physical recreation in the settlement of immigrant youth. *Leisure*, 31(1), 27–55. Doi: [10.1080/14927713.2007.9651372](https://doi.org/10.1080/14927713.2007.9651372)
- Duyvendak, Jan Willem (2011). *The Politics of Home: Belonging and Nostalgia in Western Europe and the United States*. UK: Palgrave Macmillan.
- Dubet, Francois (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, 17(17), 5-19. Doi:[10.1590/S1413-24782001000200002](https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200002)
- Durkheim, Emile (1984). *A divisão do trabalho social* (2ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Easthope, Hazel (2004). A place called home. *Housing, Theory and Society*, 21(3), 128-38. Doi:[10.1080/14036090410021360](https://doi.org/10.1080/14036090410021360)
- Eggert, Nina & Giugni, Marco (2010). Does associational involvement spur political integration? Political interest and participation of three immigrant groups in Zurich. *Swiss Political Science Review*, 16(2), 175-210. Doi:[10.1002/j.1662-6370.2010.tb00157.x](https://doi.org/10.1002/j.1662-6370.2010.tb00157.x)
- Elbe, Anne-Marie, Hatzigeorgiadis, Antonis, Morela, Eleftheria, Ries, Francis, Kouli, Olga & Sanchez, Xavier (2018). Acculturation through sport: Different contexts different meanings.

- International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(2), 178-190.  
Doi:[10.1080/1612197X.2016.1187654](https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1187654)
- Eliasoph, Nina (2001). The culture of political avoidance. *The Responsive Community*, 11(3), 39–47.
- Elo, Satu & Kyngäs, Helvi (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. Doi:[0.1111/j.1365-2648.2007.04569.x](https://doi.org/0.1111/j.1365-2648.2007.04569.x)
- Ekman, Joakim & Amna, Erik (2012). Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283–300. Doi: [10.2478/s13374-012-0024-1](https://doi.org/10.2478/s13374-012-0024-1)
- England, Kim (1994). Getting Personal: Reflexivity, Positionality, and Feminist Research. *The Professional Geographer*, 46(1), 80 – 89. doi: [10.1111/j.0033-0124.1994.00080.x](https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00080.x)
- Escobar, Cristina (2010). Exploring Transnational Civil Society: A Comparative Study of Colombian, Dominican and Mexican Immigrant Organizations in the USA. *Journal of Civil Society*, 6(3), 205-235. Doi:[10.1080/17448689.2010.528939](https://doi.org/10.1080/17448689.2010.528939)
- Ester, Peter & Vinken, Henk (2003). Debating Civil Society. On the Fear for Civic Decline and Hope for the Internet Alternative. *International Sociology*, 18(4), 659–680. Doi:[10.1177/0268580903184002](https://doi.org/10.1177/0268580903184002)
- European Commission (2011). *European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals*. Retirado de: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/EN/1-2011-455-EN-F1-1.Pdf>
- European Commission (2015). *A European Agenda on Migration*. Retirado de:[https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitrafficking/files/communication\\_on\\_the\\_european\\_agenda\\_on\\_migration\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/anti-trafficking/sites/antitrafficking/files/communication_on_the_european_agenda_on_migration_en.pdf)
- European Commission (2016). *Action Plan on the integration of third country nationals*. Retirado de: [https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication\\_action\\_plan\\_integration\\_third-country\\_nationals\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf)
- European Commission (2016b). EU Youth Report 2015. Retirado de: [https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/youth-report-2015\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/youth-report-2015_en.pdf)
- European Economic and Social Committee (2016) Active Citizenship: for a better European Society. Retirado de: <https://www.eesc.europa.eu/resources/docs/eesc-2011-35-en.pdf>
- Eugster, Beatrice, & Oliver Strijbis (2013). The Swiss: A Political Nation? *Swiss Political Science Review*, 17(4), 394–416. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1662-6370.2011.02029.x>
- Eurostat (2017). *Migrant Integration*. Retirado de:

- <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/8787947/KS-05-17-100-EN-N.pdf/f6c45af2-6c4f-4ca0-b547-d25e6ef9c359>
- Eurostat (2018) *Migration Integration Statistics 2018*. Retirado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/4031688/9439991/KS-02-188-77-EN-N.pdf>
- Eurostat (2019). *Euro area unemployment at 7.7%*. Retirado de: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9752718/3-30042019-BP-EN.pdf/726207bc-bb5b-4e4c-bdcf-d9b2f2531038>
- Faist, Thomas (2000). Transnationalization in international migration: implications for the study of citizenship and culture. *Ethnic & Racial Studies*, 23(2), 189–222. Doi: [10.1080/014198700329024](https://doi.org/10.1080/014198700329024)
- Fangen, Katrine (2010). Social exclusion and inclusion of young immigrants. Presentation of an analytical framework. *Young*, 18(2), 133–156. Doi: [10.1177/110330881001800202](https://doi.org/10.1177/110330881001800202)
- Fangen, Katrine, Johansson, Thomas & Hammaren, Nils (2012). *Young migrants: Exclusion and belonging in Europe*. UK: Palgrave MacMillan.
- Fassetta, Giovanna (2015). Communicating attitudes: Ghanaian children’s expectations and experiences of Italian educational institutions. *Childhood*, 22(1), 23–38. doi: [10.1177/0907568213512691](https://doi.org/10.1177/0907568213512691)
- Fataar, Aslam & Rinquest, Elzahn (2019). Turning space into place: The place-making practices of school girls in the informal spaces of their high school. *Research in Education*, 104(1), 24–42. Doi: <https://doi.org/10.1177/0034523718791920>
- Featherstone, Mike (2002). Cosmopolis: An Introduction. *Theory, Culture & Society*, 19(1–2), 1–16. Doi: [10.1177/026327640201900112](https://doi.org/10.1177/026327640201900112)
- Feinstein, Leon, Duckworth, Kathryn & Sabates, Ricardo (2008). *Education and the Family: Passing Success across the Generations*. Abingdon: Routledge.
- Fekjær, Silje N. (2007). New Differences, Old Explanations: Can Educational Differences between Ethnic Groups in Norway be Explained by Social Background? *Ethnicities*, 7(3), 367–89. Doi: [10.1177/1468796807080234](https://doi.org/10.1177/1468796807080234)
- Fennema, Meindert & Tillie, Jean N. (1999). Political participation and political trust in Amsterdam: Civic communities and ethnic networks. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(4), 703–726. Doi: [10.1080/1369183X.1999.9976711](https://doi.org/10.1080/1369183X.1999.9976711)
- Ferguson, Niall (2011). *Civilização. O ocidente e os outros*. Porto: Civilização Editora.
- Ferguson, Adam (2010). *Ensayo sobre la historia de la sociedad civil*. Madrid: Akal.
- Fernandes-Jesus, Idalina M., Malafaia, Carla, Ribeiro, Norberto, Ferreira, Pedro D., Coimbra, Joaquim L. & Menezes, Isabel (2012). Diversidade na Participação Cívica e Política. In I. Menezes, N. Ribeiro, M. Fernandes-Jesus, C. Malafaia & P. D. Ferreira (Eds.), *Agência e*

- Participação Cívica e Política: Jovens e Imigrantes na Construção da Democracia* (pp. 95-143). Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Fernandes-Jesus, Idalina Maria (2013). *Diversity in civic and political participation: participation experiences among young people, immigrants and women* (Tese de Doutoramento). Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/122921>
- Ferreira, Vitor Sérgio (2018). Youth and generations in times of crisis: Portugal in the global situation. In Marina Costa Lobo, Filipe Carreira da Silva & José Pedro Zúquete (Eds.), *Changing societies: legacies and challenges. Vol. II. Citizenship in Crisis* (pp. 135-161). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ferreira, Ana Sousa, Flores, Isabel & Casas-Novas, Teresa (2017) *Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal: Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ferreira, Pedro D., Azevedo, Cristina & Menezes, Isabel (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that "participation is always good!". *Journal of Adolescence*, 35(3), 599-610. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.09.004
- Flanagan, Constance & Levine, Peter (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159-179. Doi:[10.1353/foc.0.0043](https://doi.org/10.1353/foc.0.0043)
- Flewitt, Rosie (2014). Interviews. In Alison Clark, Rosie Flewitt, Martyn, Hammersley & Martin Robb (Eds.) *Understanding Research with children and young people* (pp.136-153). United Kingdom: Sage.
- Franceschelli, Michela & Keating, Avril (2018). Imagining the Future in the Neoliberal Era: Young People's Optimism and Their Faith in Hard Work. *Young*, 26(4) 15–175. doi:[10.1177/1103308817742287](https://doi.org/10.1177/1103308817742287)
- Fredricks, Jennifer, Blumenfeld, Phyllis C. & Paris, Alison H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Doi:[10.3102/00346543074001059](https://doi.org/10.3102/00346543074001059)
- Furlong, Andy & Kelly, Peter (2005). The brazilianisation of youth transitions in Australia and the UK?. *Australian Journal of Social Issues*, 40(2): 207-25. Doi: [10.1002/j.1839-4655.2005.tb00967.x](https://doi.org/10.1002/j.1839-4655.2005.tb00967.x)
- Furlong, Andy & Cartmel, Fred (2007). *Young people and social change*. Maidenhead: Open University Press.
- Fulgini, Andrew J., & Eccles, Jacquelynne S. (1993). Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers. *Developmental Psychology*, 29(4), 622–632. Doi:[10.1037/0012-1649.29.4.622](https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.622)

- Fulgini, Andrew J. (1997). The academic achievement of adolescents from immigrant families: The roles of family background, attitudes, and behavior. *Child Development*, 68, 261–273. Doi:[10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01944.x)
- Gaby, Sarah (2017). The Civic Engagement Gap(s): Youth Participation and Inequality From 1976 to 2009. *Youth & Society*, 49(7), 923–946. Doi:[10.1177/0044118X16678155](https://doi.org/10.1177/0044118X16678155)
- Gaiser, Wolfgang & Rijke, Johann de (2012). Political Participation of Youth. Young Germans in the European Context. In Jeremy Leaman, Martha Worsching (Eds.), *Youth in Contemporary Europe* (pp. 233-249). UK: Routledge.
- Galston, William A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217–234. Doi: 10.1146/annurev.polisci.4.1.217
- Garcia-Reid, Pauline, Peterson, Christina Hamme & Reid, Robert J. (2015). Parent and Teacher Support Among Latino Immigrant Youth: Effects on School Engagement and School Trouble Avoidance. *Education and Urban Society*, 47(3), 328–343. Doi: [10.1177/0013124513495278](https://doi.org/10.1177/0013124513495278)
- George, Glynis & Dimitri Selimos, Erwin (2017). Searching for belonging and confronting exclusion: a person-centred approach to immigrant settlement experiences in Canada, *Social Identities*, 25(2), 125-140. doi: [10.1080/13504630.2017.1381834](https://doi.org/10.1080/13504630.2017.1381834).
- Gerritsen, Debby & Maier, Robert (2012). Young migrants and discourses on young migrants in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(7), 665-678. doi: 10.1080/01434632.2012.713963
- Guerreiro, Maria das Dores & Abrantes, Pedro (2004). *Transições incertas*. Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, Direção Geral de Estudos, Estatística e Planeamento: Lisboa.
- Glikman, Anya & Semyonov, Moshe (2012). Ethnic origin and residential attainment of immigrants in European countries. *City & Community*, 11(2), 198–219. Doi: [10.1111/j.1540-6040.2012.01398.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-6040.2012.01398.x)
- Global Migration Group (2014). *Migration and Youth: challenges and opportunities*. Retirado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227720>
- Gijsberts, Mérove, Van der Meer, Tom & Dagevos, Jaco (2012). ‘Hunkering Down’ in Multi-Ethnic Neighbourhoods? The Effects of Ethnic Diversity on Dimensions of Social Cohesion. *European Sociological Review*, 28(4), 527–37. Doi:[10.2307/23272536](https://doi.org/10.2307/23272536)
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Göbel, Kerstin & Preusche, Zuzanna M. (2019). Emotional school engagement among minority youth: the relevance of cultural identity, perceived discrimination, and perceived support. *Intercultural Education*, 30(5), 547-563. doi: 10.1080/14675986.2019.1616263
- Gomes, Sandra Cristina Mateus (2013). *Futuros convergentes? Processos, dinâmicas e perfis de*

- construção das orientações escolares e profissionais de jovens descendentes de imigrantes em Portugal* (Tese de doutoramento). Retirado de: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8783>
- Goodman, Sara W. (2010). *Naturalisation Policies in Europe: Exploring Patterns of Inclusion and Exclusion*. Retirado de: [https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/19577/Wallace\\_Goodman\\_NaturalisationPoliciesEurope.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/19577/Wallace_Goodman_NaturalisationPoliciesEurope.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Goodhart, David (2017). *The road to Somewhere. The new tribes shaping British Politics*. UK: Penguin Books.
- Goodhart, David (2019). Wishful thinking and unresolved tensions. *Ethnicities*, 19(6), 983–990. Doi:[10.1177/1468796819849977](https://doi.org/10.1177/1468796819849977)
- Grzymala-Kazłowska, Aleksandra & Phillimore, Jenny (2017). Introduction: Rethinking Integration. New Perspectives on Adaptation and Settlement in the Era of Super-Diversity. *Journal of Migration and Ethnic Studies*, 44(2), 179–196. Doi:[10.1080/1369183X.2017.1341706](https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1341706)
- Guarnizo, Luis E., Portes, Alejandro & Haller, William (2003). Assimilation and transnationalism: Determinants of transnational political action among contemporary migrants. *American Journal of Sociology*, 108(6), 1211–1248. Doi:[10.1086/375195](https://doi.org/10.1086/375195)
- Guibernau, Montserrat (2013). *Belonging. Solidarity and division in modern societies*. UK: Polity Press.
- Guo, Shibao (2014). Immigrants as active citizens: exploring the volunteering experience of Chinese immigrants in Vancouver. *Globalisation, Societies and Education*, 12(1), 51-70. Doi:[10.1080/14767724.2013.858527](https://doi.org/10.1080/14767724.2013.858527)
- Gustafson, Per (2001). Roots and routes: exploring the relationship between place attachment and mobility. *Environment and Behaviour*, 33(5), 667-86. Doi:[10.1177/00139160121973188](https://doi.org/10.1177/00139160121973188)
- Hall, Stuart (2005). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade* (10ª edição). Rio de Janeiro: DP&A editora.
- Hammersley, Martyn (2017). Research ethics. In Robert Coe, Michael Waring, Larry V. Hedged & James Arthur (Eds.), *Research methods & methodologies in education* (2<sup>nd</sup> edition, pp. 57-67). London: Sage.
- Hammarén, Nils (2014). Identities at Stake: Young Adult Migrants and Strategies for Resisting Future Unemployment. *Young*, 22(3), 203–225. Doi:[10.1177/1103308814533459](https://doi.org/10.1177/1103308814533459)
- Handy, Femida & Greenspan, Itay (2009). Immigrant volunteering: A stepping stone to integration? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 38(6), 956–982. doi:[10.1177/0899764008324455](https://doi.org/10.1177/0899764008324455)



- Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge?* New York: Cornell University Press.
- Harris, Anita, Wyn, Johanna & Younes, Salem (2007). Young People and Citizenship: an everyday perspective. *Youth Studies Australia*, 26(3), 19-27. Retirado de: [https://www.researchgate.net/publication/43478664\\_Young\\_people\\_and\\_citizenship\\_An\\_everyday\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/43478664_Young_people_and_citizenship_An_everyday_perspective)
- Harris, Anita, Wyn, Johanna & Younes, Salem (2010). Beyond apathetic or activist youth. 'ordinary' young people and contemporary forms of participation. *Young*, 18(9), 9–32. Doi:[10.1177/110330880901800103](https://doi.org/10.1177/110330880901800103)
- Haukanes, Haldis (2013). Belonging, Mobility and the Future: Representations of Space in the Life Narratives of Young Rural Czechs. *Young*, 21(2), 193–210. Doi:[10.1177/1103308813477467](https://doi.org/10.1177/1103308813477467)
- Heath, Anthony & Tilley, James R. (2005). British National Identity and Attitudes Towards Immigration. *International Journal on Multicultural Societies*, 7(2), 119–132. Retirado de: [www.unesco.org/shs/ijms/vol7/issue2/art2](http://www.unesco.org/shs/ijms/vol7/issue2/art2)
- Heath, Anthony, Rethon, Catherine & Kilpi, Elina (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1) 211–235. doi: 10.1146/annurev.soc.34.040507.134728
- Heckmann, Friedrich (2006). *Integration and integration policies: IMISCOE Network Feasibility Study*. Amsterdam: IMISCOE.
- Hegna, Kristinn (2014). Changing Educational Aspirations in the Choice of and Transition to Post-Compulsory Schooling – A Three-Wave Longitudinal Study of Oslo Youth. *Journal of Youth Studies*, 17(5), 592–613. doi:10.1080/13676261.2013.853870.
- Hegel, G.W.F (1994). *Discursos sobre a educação*. Lisboa: Colibri.
- Henn, Matt, Weinstein, Mark & Wring, Dominic (2002). A generation apart? Youth and political participation in Britain. *British Journal of Politics and International Relations*, 4(2), 167-192. doi: [10.1111/1467-856X.t01-1-00001](https://doi.org/10.1111/1467-856X.t01-1-00001).
- Henn, Matt, Weinstein, Mark & Forrest, Sarah (2005). Uninterested Youth? Young People's Attitudes towards Party Politics in Britain. *Political Studies*, 53(3), 556-578. doi:[10.1111/j.1467-9248.2005.00544.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2005.00544.x).
- Hendry, Leo B., Mayer, Peter & Kloep, Marion (2007). Belonging or Opposing? A Grounded Theory Approach to Young People's Cultural Identity in a Majority/Minority Societal Context. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 7(3), 181-204. doi: [10.1080/15283480709336930](https://doi.org/10.1080/15283480709336930)
- Henriksen, Lars S. & Svedberg, Lars (2010). Volunteering and social activism: Moving beyond the traditional divide. *Journal of Civil Society*, 6(2), 95–98. doi: 10.1080/17448689.2010.506365

- Herrera, Linda (2012). Youth and citizenship in the digital age: a view from Egypt. *Harvard Educational Review*, 82(3): 333-52. doi: [10.17763/haer.82.3.88267r117u710300](https://doi.org/10.17763/haer.82.3.88267r117u710300)
- Hirst, Paul (1996). *Associative Democracy. New forms of economic and social governance*. Oxford: Polity Press.
- Hou, Feng, Schellenberg, Grant & Berry, John (2017). Patterns and determinants of immigrants' sense of belonging to Canada and their source country, *Ethnic and Racial Studies*, 41(9), 1612-1631. doi: [10.1080/01419870.2017.1295162](https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1295162)
- Holland, Janet, Reynolds, Tracey & Weller, Susie (2007). Transitions, Networks and Communities: The Significance of Social Capital in the Lives of Children and Young People. *Journal of Youth Studies*, 10(1), 97–116. doi: [10.1080/13676260600881474](https://doi.org/10.1080/13676260600881474)
- Hortas, Maria João (2013). *Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa*. Lisboa: ACIDI. Retirado de: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+50.pdf/6530c8a9-b43f-4bf5-99e4-678312b1c994>
- Horta, Ana Paula (Org.) (2010). Revista migrações. Número Temático: Associativismo Imigrante. Retirado de: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/Migr6.pdf/720cf411-74ee-418d-b0ee-13836c80bb82>
- Horvath, István (2008). The Culture of Migration of Rural Romanian Youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(5), 771–86. doi:[10.1080/13691830802106036](https://doi.org/10.1080/13691830802106036)
- Holdsworth, Clare & Brewis, Georgina (2014). Volunteering, choice and control: a case study of higher education student volunteering. *Journal of Youth Studies*, 17(2), 204-219. doi: [10.1080/13676261.2013.815702](https://doi.org/10.1080/13676261.2013.815702)
- Hooks, Bell (2009). *Belonging: a culture of place*. New York: Routledge.
- Homero (2014). *Odisseia*. Lisboa: Livros Cotovia.
- Hoskins, Bryony (2006). *A framework for the creation of indicators on active citizenship and on education and training for active citizenship*. Retirado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.132.1723&rep=rep1&type=pdf>
- Hoskins, Bryony & Mascherini, Massimiliano (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Journal of Social Indicator Research*, 90(3) 459-488. Doi:[10.1007/s11205-008-9271-2](https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2)
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. Doi: [10.1177/1049732305276687](https://doi.org/10.1177/1049732305276687)
- Huddleston, Thomas, Bilgili, Özge, Joki, Anne-Linde & Vankova, Zvezda (2015). *Migrant Integration Policy Index 2015*. Barcelona/ Brussels: CIDOB and MPG. Retirado de: <http://mipex.eu/sites/default/files/downloads/files/mipex-2015-book-a5.pdf>

- Hung, Chi-Kan Richard (2007). Immigrant nonprofit organizations in U.S. metropolitan areas. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 36(4): 707-29. doi: 10.1177/0899764006298962
- Hustinx, Lesley & Denk, Thomas (2009). The 'black box' problem in the study of participation. *Journal of Civil Society*, 5(3), 209–226. doi:[10.1080/17448680903351693](https://doi.org/10.1080/17448680903351693)
- Hustinx, Lesley (2010). Institutionally Individualized Volunteering: Towards a Late Modern Re-Construction. *Journal of Civil Society*, 6(2), 165-179. doi: 10.1080/17448689.2010.506381
- Hustinx, Lesley, Meijs, Lucas, Handy, Femida & Cnaan, Ram A. (2012). Monitorial citizens or civic omnivores? Repertoires of civic participation among university students. *Youth & Society*, 44(1), 95-117. DOI: [10.1177/0044118X10396639](https://doi.org/10.1177/0044118X10396639)
- Huzinga, Johan (2003). *Homo Ludens: um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Huynh, Jennifer & Yiu, Jessica (2015). Breaking blocked transnationalism. In Alejandro Portes, Patrícia, Fernández-Kelly (Eds.) *The state and the grassroots. Immigrant Transnational Organizations in four continents*, pp. 160- 186. Oxford: Berghahn.
- Ignatieff, Michael (1994). *Blood and Belonging. Journeys Into the new Nationalism*. London: Vintage.
- International Labour Organisation (ILO) (2013) *Global Employment Trends for Youth 2013: A Generation At Risk*. Retirado de: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--dcomm/documents/publication/wcms\\_212423.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/--dcomm/documents/publication/wcms_212423.pdf)
- Ishizawa, Hiromi (2015). Civic Participation through Volunteerism among Youth across Immigrant Generations. *Sociological Perspectives*, 58(2), 264–285. doi: 10.1177/0731121414556843
- Iturbide, Maria I., Gutiérrez, Vanessa, Munoz, Lorraine & Raffaelli, Marcela (2018). “They Learn to Convivir” Immigrant Latinx Parents’ Perspectives on Cultural Socialization in Organized Youth Activities. *Journal of Adolescent Research*, 34(3), 1–26. doi: [10.1177/0743558418777827](https://doi.org/10.1177/0743558418777827)
- Itzigsohn, José & Villacrés, Daniela (2008). Migrant political transnationalism and the practice of democracy: Dominican external voting rights and Salvadoran home town associations. *Ethnic and Racial Studies*, 31(4), 664–686. doi: [10.1080/01419870701784497](https://doi.org/10.1080/01419870701784497)
- Jacobs, Dirk & Tillie, Jean (2004). Introduction: social capital and political integration of migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(3), 419–427. doi: [10.1080/13691830410001682016](https://doi.org/10.1080/13691830410001682016)
- Jacobs, Nicky & Harvey, David (2005). Do parents make a difference to children’s academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students, *Educational Studies*, 31(4), 431- 448, DOI: 10.1080/03055690500415746

- Jaggar, Alison M. (1989). Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. *Inquiry*, 32 (2), 151-176. Doi: 10.1080/00201748908602185
- Jardim, Carolina & Silva, Sofia Marques da (2016). Experiências de jovens no Serviço Voluntário Europeu. *Educação Sociedade e Culturas*, 49, 73–92. Retirado de: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC49\\_Jardim\\_Silva.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC49_Jardim_Silva.pdf)
- Jardim, Carolina & Silva, Sofia Marques da (2018). Young People Engaging in Volunteering: Questioning a Generational Trend in an Individualized Society. *Societies*, 8(1) 1-11. doi: [10.3390/soc8010008](https://doi.org/10.3390/soc8010008)
- Jeffrey, Craig & McDowell, Linda (2004). Youth in a comparative perspective. Global change, local lives. *Youth & Society*, 36(2), 131-142. doi:[10.1177/0044118X04268375](https://doi.org/10.1177/0044118X04268375)
- Jensen, Lene A. (2008). Immigrants' cultural identities as sources of civic engagement. *Applied Developmental Science*, 12(2), 74–83. doi:[10.1080/10888690801997069](https://doi.org/10.1080/10888690801997069)
- Jonsson, Jan O., & Rudolphi, Frida (2011). Weak Performance – Strong Determination: School Achievement and Educational Choice among Children of Immigrants in Sweden. *European Sociological Review*, 27(4), 487–508. doi:[10.1093/esr/jcq021](https://doi.org/10.1093/esr/jcq021)
- Joppke, Christian (2007). Transformation of Citizenship: Status, Rights, Identity. *Citizenship Studies*, 11(1), 37-48. doi: 10.1080/13621020601099831
- Kalalahti, Mira, Varjo, Janne & Jahnukainen, Markku (2017) Immigrant-origin youth and the indecisiveness of choice for upper secondary education in Finland. *Journal of Youth Studies*, 20(9), 1242-1262. doi: 10.1080/13676261.2017.1321108
- Kastoryano, Riva (2018). Multiculturalism and interculturalism: redefining nationhood and solidarity. *Migration Studies* 6:17. DOI: [10.1186/s40878-018-0082-6](https://doi.org/10.1186/s40878-018-0082-6)
- Katartzi, Eugenia (2018). Young migrants' narratives of collective identifications and belonging. *Childhood*, 25(1), 34–46. doi:[10.1177/0907568217729191](https://doi.org/10.1177/0907568217729191)
- Kearns, Ade & Parkinson, Michael (2001). The significance of neighborhood. *Urban Studies*, 38(12), 2103–2110. doi:10.1080/00420980120087063
- Kelleher, Patrícia & Kelleher, Carmel (2004). *Voices of immigrants. The challenges of inclusion*. Retirado de: [https://emn.ie/files/p\\_201211231223302004\\_Voices\\_ICI.pdf](https://emn.ie/files/p_201211231223302004_Voices_ICI.pdf)
- Kelly, Diann Cameron (2009). In Preparation for Adulthood Exploring Civic Participation and Social Trust Among Young Minorities. *Youth & Society*, 40(4), 526-540. doi:[10.1177/0044118X08327584](https://doi.org/10.1177/0044118X08327584)
- Kennelly, Jacqueline & Dillabough, Jo-Anne (2008). Young people mobilizing the language of citizenship: struggles for classification and new meaning in an uncertain world. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 493-508, doi: 10.1080/01425690802263643
- Kim, Junhyoung (2012). Exploring the experience of intergroup contact and the value of

- recreation activities in facilitating positive intergroup interactions of immigrants. *Leisure Sciences*, 34(1), 72–87. doi:[10.1080/01490400.2012.633856](https://doi.org/10.1080/01490400.2012.633856)
- Kim, Junhyoung, Park, Se-Hyuk, Malonebeach, Eileen & Heo, Jinmoo (2016). Migrating to the East: a qualitative investigation of acculturation and leisure activities, *Leisure Studies*, 35(4), 421-437. Doi:[10.1080/02614367.2015.1014929](https://doi.org/10.1080/02614367.2015.1014929)
- King, Nigel & Horrocks, Christine (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- Kilpi-Jakonen, Elina (2011). Continuation to Upper Secondary Education in Finland: Children of Immigrants and the Majority Compared. *Acta Sociologica*, 54(1), 77–106. Doi:[10.1177/0001699310392604](https://doi.org/10.1177/0001699310392604)
- Koch, Tina (1994). Establishing rigour in qualitative research: The decision trail. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 976-986. Doi: [10.1111/j.1365-2648.1994.tb01177.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1994.tb01177.x)
- Kosterman, Rick & Seymour Feshbach (1989). Toward a Measure of Patriotic and Nationalistic Attitudes. *Political Psychology*, 10(2), 257–274. doi:[10.2307/3791647](https://doi.org/10.2307/3791647)
- Koopmans, Ruud (2004). Migrant mobilisation and political opportunities: variation among German cities and a comparison with the United Kingdom and the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30(3), 449-470. doi:[10.1080/13691830410001682034](https://doi.org/10.1080/13691830410001682034)
- Koopmans, Ruud, Statham, Paul, Giuhni, Marco & Passy, Florence (2005). *Contested Citizenship. Immigration and cultural diversity in Europe*. London: University of Minnesota Press.
- Koopmans, Ruud (2013). Multiculturalism and immigration: A contested field in cross- national comparison. *Annual Review of Sociology*, 39(1), 147-169. Doi:[10.1146/annurev-soc-071312-145630](https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071312-145630)
- Kuhn, Thomas (2009). *A estrutura das revoluções científicas*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Lancee, Bram & Dronkers, Jaap (2011). Ethnic, religious and economic diversity in Dutch neighbourhoods: Explaining quality of contact with neighbours, trust in the neighbourhood and inter-ethnic trust. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(4), 597–618. Doi:[10.1080/1369183X.2011.545277](https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.545277)
- Laitinen, Hanna (2018). Empowering New Agents of Civil Society or Fostering Good Citizens? Framing Youth Participation in Finnish Youth Organizations. *Journal of Civil Society*, 14(4), 328-345. doi: [10.1080/17448689.2018.1518770](https://doi.org/10.1080/17448689.2018.1518770)
- Lasch, Christopher (1991). *Culture of Narcissism. American life in na age of diminishing expectations*. New York: W.W. Norton & Company.
- Lawy, Robert & Biesta, Gert (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. doi: [10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x)
- Lechner, Elsa (2010). *O essencial sobre Migração e conflito*. Coimbra: Angelus Novus Editora.

- Lee, Sangmoo & Pritzker, Suzanne (2013). Immigrant Youth and Voluntary Service: Who Serves?. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 11(1), 91-111. Doi:[10.1080/15562948.2013.759058](https://doi.org/10.1080/15562948.2013.759058)
- Leite, Carlinda (2008). A multiculturalidade e a educação intercultural nas políticas educativas e no currículo em Portugal. In Alice Casemiro Lopes e Carlinda Leite. *Políticas educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil*, pp. 17-33, Porto: Livpsic.
- Lesińska, Magdalena (2014). The European backlash against immigration and multiculturalism. *Journal of Sociology*, 50(1), 37–50. Doi:[10.1177/1440783314522189](https://doi.org/10.1177/1440783314522189)
- Levrau, François & Loobuyck, Patrick (2018). Introduction: mapping the multiculturalism-interculturalism debate. *Comparative Migration Studies*, 6(13), 1-13. Doi:[10.1186/s40878-018-0080-8](https://doi.org/10.1186/s40878-018-0080-8)
- Levey Geoffrey B. (2019). The Bristol school of multiculturalism. *Ethnicities*, 19(1), 200–226. doi:[10.1177/1468796818787413](https://doi.org/10.1177/1468796818787413)
- Levitt, Peggy, & Mary Waters (Eds.) (2006). *The Changing Face of Home: The Transnational Lives of the Second Generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Levinson, Meira (2010). The civic empowerment gap: Defining the problem and locating solutions. In L.R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. Flanagan (Eds.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (pp. 331–361). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Lewicka, Maria (2005). Ways to make people active: The role of place attachment, cultural capital and neighbourhood ties. *Journal of Environmental Psychology*, 25(4), 381–395. Doi:[0.1016/j.jenvp.2005.10.004](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.10.004)
- Lindemann, Kristina & Saar, Ellu (2012). Ethnic inequalities in education: second-generation Russians in Estonia. *Ethnic and Racial Studies*, 35(11), 1974-1998. Doi:[10.1080/01419870.2011.611890](https://doi.org/10.1080/01419870.2011.611890)
- Lindström, Lisbeth (2010a). Citizenship and Empowering Processes: a study of youth experiences of participation in leisure activities. *Citizenship, Social and Economics Education*, 9(3), 193-208. doi:[10.2304/csee.2010.9.3.193](https://doi.org/10.2304/csee.2010.9.3.193)
- Lindström, Lisbeth (2010b). Youth citizenship and the millennium generation.. *Citizenship, Social and Economics Education*, 9(1), 48-59. Doi:[10.2304/csee.2010.9.1.48](https://doi.org/10.2304/csee.2010.9.1.48)
- Lipovetsky, Gilles & Juvin, Hervé (2011). *O Ocidente Mundializado. Controvérsia sobre a cultura planetária*. Lisboa: Edições 70.
- Lochocki, Timo (2010). *Trends, causes and patterns of young people's civic engagement in Western democracies. A review of literature*. Oslo/Bergen: Centre for Research on Civil Society and Voluntary Sector. Retirado de: <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/trends-causes-and-patterns-of-young-peop/id623399/>

- Locke, John (2012). *Alguns pensamentos sobre a educação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Lopez, Mark H. & Marcelo, Karlo B. (2008). The civic engagement of immigrant youth: New evidence from the 2006 civic and political health of the nation survey. *Applied Developmental Science*, 12(2), 66–73. Doi:[10.1080/10888690801997051](https://doi.org/10.1080/10888690801997051)
- Lytra, Vally (2011). Negotiating Language, Culture and Pupil Agency in Complementary School Classrooms. *Linguistics and Education*, 22(1): 23–36. Doi:[10.1016/j.linged.2010.11.007](https://doi.org/10.1016/j.linged.2010.11.007)
- Machado, Fernando Luís (1992). Etnicidade em Portugal. Contrastes e politização. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 12, 123-136. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10071/977>
- McAdam, Doug & Brandt, Cynthia (2009). Assessing the effects of voluntary youth service: The case of teach for America. *Social Forces*, 88(2), 945-970. Doi:[10.1353/sof.0.0279](https://doi.org/10.1353/sof.0.0279)
- Magalhães Pedro & Moral, Jesus Sanz (2008). *Os jovens e a política*. Retirado de: [https://jpn.up.pt/pdf/Os\\_jovens\\_e\\_a\\_politica.pdf](https://jpn.up.pt/pdf/Os_jovens_e_a_politica.pdf)
- Malheiros, Jorge Macaísta (1996). *Imigrantes na região de Lisboa. Os anos da mudança: imigração e processo de integração das comunidades de origem indiana*. Lisboa: Edições Colibri
- Makarova, Elena & Herzog, Walter (2013). Hidden school dropout among immigrant students: a cross-sectional study. *Intercultural Education*, 24(6), 559-572. Doi: [10.1080/14675986.2013.867603](https://doi.org/10.1080/14675986.2013.867603)
- Marschall, Melissa J. & Stolle, Dietlind (2004). Race and the city: Neighborhood context and the development of generalized trust. *Political Behavior*, 26(2), 125–153. Doi:0190-9320/04/0600-0125/0
- Martins, António S. (2008). *A escola e a escolarização em Portugal: Representações dos imigrantes da Europa de Leste*. Retirado de: [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese\\_15.pdf/5c2bca3d-cfef-49e2-989d-3621a2d67b04](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_15.pdf/5c2bca3d-cfef-49e2-989d-3621a2d67b04)
- Masten, Ann S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Framework for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506. Doi: 10.1017/S0954579411000198
- Matias, Gonçalo Saraiva (2014). *Migrações e Cidadania*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Matos, Manuel (2004). Desenvolvimento e cidadania: intervenção associativa e acção comunitária. In José Alberto Correia e Rui d’Espiney, *Inovação, cidadania e desenvolvimento local*, pp. 135-149. Instituto das Comunidades Educativas: Setúbal.
- May, Vanessa (2011). Self, Belonging and Social Change. *Sociology*, 45(3), 363–378. doi:10.1177/0038038511399624

- May, Vanessa (2013). *Connecting Self to Society. Belonging in a changing world*. New York: Palgrave Macmillan.
- Maylor, Uvanney, Rose, Anthea, Minty, Sara, Ross, Alistair, Issa, Tozun & Kuyok, Kuyok A. (2013). Exploring the Impact of Supplementary Schools on Black and Minority Ethnic Pupils. Mainstream Attainment. *British Educational Research Journal*, 39(1), 107–125. doi:[10.1080/01411926.2011.614689](https://doi.org/10.1080/01411926.2011.614689)
- Mears, Carolyn (2017). In-depth interviews. In Robert Coe, Michael Waring, Larry V. Hedged & James Arthur (Eds.), *Research methods & methodologies in education* (2<sup>nd</sup> edition, pp. 183-189). London: Sage.
- Medina, Teresa; Caramelo, João & Cardoso, Carla (2013) Associações culturais e recreativas: Dimensões educativas e processos de formação. In Palhares, José Augusto & Afonso, Almerindo Janela (org.), *O Não formal e o Informal em Educação: Centralidades e Periferias* (pp. 1141-1149). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd).
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco. CA: Jossey-Bass
- Menezes, Isabel (2003). Civic education in Portugal: curricular evolutions in basic education. *Journal of Social Science Education*, 2, 1-13. Doi: [10.4119/UNIBI/jsse-v2-i2-474](https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v2-i2-474)
- Menezes, Isabel, Afonso, Maria Rosa, Gião, Joana & Gertrudes, Amaro (2005). *Conhecimentos, conceções e práticas de cidadania dos jovens portugueses: um estudo internacional*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, Isabel (2010). Da (inter)acção como alma da política: para uma crítica da retórica «participatória» nos discursos sobre os jovens. In Machado Pais & Vítor Sérgio Ferreira (Eds.), *Jovens e Rumos* (pp. 333 – 351). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Menezes, Isabel, Ribeiro, Norberto, Fernandes-Jesus, Maria et al. (Eds.) (2012). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Porto: Livpsic.
- Menin, Laura (2011). Bodies, boundaries and desires: multiple subject-positions and micro-politics of modernity among young Muslim women in Milan. *Journal of Modern Italian Studies*, 16 (4), 504-515, DOI: [10.1080/1354571X.2011.593761](https://doi.org/10.1080/1354571X.2011.593761)
- Mesquita, Luís & Hardalova, Poliksena (2019). A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos: jovens em abandono precoce e em risco de exclusão social. In Conselho Nacional de Educação (CNE), *Estado da Educação 2018* (pp. 336-349). Lisboa
- Metzger, Molly W., Erete, Sheena L., Barton, Derek L., Desler, Mary K., & Lewis, Dan A. (2015). The new political voice of young Americans: Online engagement and civic development among first-year college students. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10, 55-66.



doi:[10.1177/1746197914558398](https://doi.org/10.1177/1746197914558398)

- Mialaret, Gaston (1999). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Livros e leituras.
- Mills, C. Wright (1975). *A imaginação sociológica*. 4ª ed. Zahar Editores: Rio de Janeiro
- Minello, Alessandra & Barban, Nicola (2012). The Educational Expectations of Children of Immigrants in Italy. *ANNALS, AAPSS*, 643, 78-103. doi:[10.1177/0002716212442666](https://doi.org/10.1177/0002716212442666)
- Minello, Alessandra (2014). The educational expectations of Italian children: the role of social interactions with the children of immigrants, *International Studies in Sociology of Education*, 24(2), 127-147. doi: [10.1080/09620214.2014.896567](https://doi.org/10.1080/09620214.2014.896567)
- Mirotshnik, Viktoria (2008). *Integração e escola em populações imigrantes da ex-URSS*. Retirado de: [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese\\_18.pdf](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_18.pdf)
- Mirra, Nicole & Garcia, Antero (2017). Civic Participation Reimagined: Youth Interrogation and Innovation in the Multimodal Public Sphere. *Review of Research in Education*, 41, 136–158. doi:[10.3102/0091732X17690121](https://doi.org/10.3102/0091732X17690121)
- Moskal, Marta (2015). ‘When I think home I think family here and there’: Translocal and social ideas of home in narratives of migrant children and young people. *Geoforum*, 58, 143–152. doi:[10.1016/j.geoforum.2014.11.011](https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2014.11.011)
- Moses, Jonathon & Knutsen, Torbjorn (2012). *Ways of knowing. Competing methodologies in social and political research*. Second edition. London: Palgrave Macmillan.
- Morgado, José C. (2018). *O estudo de caso na investigação em educação*. 3ªed. Santo Tirso: De facto Editores.
- Morales, Laura & Geurts, Peter (2007). Associational involvement. In Anders Westholm, Jan Van Deth & José Ramón Montero (Eds.) *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis* (pp. 135–157). London: Routledge.
- Moura, Vasco Graça (2013). *A Identidade Cultural Europeia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Moya, Jose C. (2005). Immigrants and associations: A global and historical perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(5), 833–864. doi:[10.1080/13691830500178147](https://doi.org/10.1080/13691830500178147)
- Mugnano, Silvia, Palvarini, Pietro (2013) ‘Sharing space without hanging together’’: A case study of social mix policy in Milan. *Cities*, 35, 417–422. doi:[10.1016/j.cities.2013.03.008](https://doi.org/10.1016/j.cities.2013.03.008)
- Myrberg, Gunnar (2011). Political Integration Through Associational Affiliation? Immigrants and Native Swedes in Greater Stockholm. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(1): 99–115. doi:[10.1080/1369183X.2011.521366](https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.521366)
- Mycock, Andrew & Tonge, Jon (2012). The party politics of youth citizenship and democratic engagement. *Parliamentary Affairs*, 65(1), 138–161. Doi:[10.1093/pa/gsr053](https://doi.org/10.1093/pa/gsr053)
- Murray, Douglas (2017). *The Strange Death of Europe. Immigration. Identity. Islam*. UK:

- Bloomsbury.
- Newton, K. & Delhey, J. (2005). Predicting Cross-national Levels of Social Trust: Global Pattern or Nordic Exceptionalism?. *European Sociological Review*, 21(4), 311–27. doi:[10.1093/esr/jci022](https://doi.org/10.1093/esr/jci022)
- Neto, Félix (2009) Behavioral Problems of Adolescents from Returned Portuguese Immigrant Families. *North American Journal of Psychology*, 11(1), 133-142
- Nicolas, Guerda, DeSilva, Angela & Rabenstein, Kelly (2009). Educational attainment of Haitian immigrants. *Urban Education*, 44(6), 664-686. doi:[10.1177/0042085908322704](https://doi.org/10.1177/0042085908322704)
- Niznik, Marina (2011). Cultural Practices and Preferences of 'Russian' Youth in Israel. *Israel Affairs*, 17(1), 89–107. Doi: [10.1080/13537121.2011.522072](https://doi.org/10.1080/13537121.2011.522072)
- Nisbet, Robert (2010). *The Quest for community. A study in the ethics of order and freedom*. Wilmington: ISI Books.
- Noble, Greg (2013). Cosmopolitan habits: The capacities and habitats of intercultural conviviality. *Body & Society*, 19(2–3), 162–185. Doi:[10.1177/1357034X12474477](https://doi.org/10.1177/1357034X12474477)
- Norris, Pippa (2002). *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. New York: Cambridge University Press.
- Nunn, Caitlin (2017). Negotiating national (non)belongings: Vietnamese Australians in ethno/multicultural Australia. *Identities*, 24(2), 216-235. Doi:[10.1080/1070289X.2015.1096273](https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1096273)
- OECD/European Union (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015*. Retirado de <http://www.oecd.org/els/mig/Indicators-of-Immigrant-Integration-2015.pdf>
- OCDE (2016). *International Migration Outlook 2016*. Retirado de: [http://dx.doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2016-en](http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2016-en)
- OCDE (2018). *Settling In 2018: OECD Indicators of Immigrant Integration*, Paris e Bruxelas: OCDE/CE.
- Official Journal of the European Union (2012). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 27 November 2012 on the participation and social inclusion of young people with emphasis on those with a migrant background*. Retirado de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0015:0019:EN:PDF>
- Oliveira, Catarina Reis & Gomes, Natália (Coord.) (2016). *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2016*. Retirado de: [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2016\\_.pdf/f276bae0-d128-43b5-8558-cdb410249fd2](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2016_.pdf/f276bae0-d128-43b5-8558-cdb410249fd2)
- Oliveira, Catarina Reis & GOMES, Natália (Coord.) (2017). *Indicadores de Integração de*

- Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2017.* Retirado de: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio%2BIndicadores%2Bde%2BIntegra%C3%A7%C3%A3o%2Bde%2Bimigrantes%2BOM%2B2017.pdf/432839ce-f3c2-404f-9b98-39ab22b5edc5>
- Oliveira, Catarina Reis & Gomes, Natália (Coord.) (2019). *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2019.* Retirado de: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Indicadores+de+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Imigrantes.+Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2019/98bf34e6-f53f-41b9-add6-cdb4fc343b34>
- Okolski, Marek (Eds.). (2012). *European immigrations: Trends, structures and policy implications.* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ortiz, Alejandra (2010). A identidade na encruzilhada: jovens descendentes de imigrantes e os seus processos identitários (Tese de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10071/2587>
- Orton, Andrew (2012). *'Building migrants' belonging through positive interactions: a guide for policymakers and practitioners.* Retirado de: <https://www.coe.int/t/democracy/migration/Source/migration/EnglishMigrantBelongingWeb.pdf>
- Osler, Andrey & Starkey, Hugh (2005). *Changing citizenship. Democracy and inclusion in education.* Maidenhead: Open University Press.
- O'Toole, Therese, Lister, Michele, Marsh, Dave, Jones, Su, & McDonagh, Alex (2003). Tuning out or left out? Participation and nonparticipation among young people. *Contemporary Politics*, 9(1), 45-61. doi: [10.1080/1356977032000072477](https://doi.org/10.1080/1356977032000072477)
- Owusu, Thomas (2000). The role of Ghanaian immigrant associations in Toronto, Canada. *International Migration Review*, 30(4), 1151-1181. doi:[10.1177/019791830003400404](https://doi.org/10.1177/019791830003400404)
- Padilla, Beatriz & França, Thais (2016). Migration policies and institutional frameworks. Development and evolution in Portugal. *Comparative Cultural Studies: European and Latin America Perspectives*, 1, 37-52. Doi: [10.13128/ccselap-19987](https://doi.org/10.13128/ccselap-19987)
- Palhares, José Augusto (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis: Experiências e representações num contexto não escolar. *Educação, Sociedade e Cultura*, 27, 109-130.
- Palhares, José Augusto (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Painter, Carla Valle (2013). *Sense of belonging: literature review.* Retirado de <https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/english/pdf/research-stats/r48a-2012belonging-eng.pdf>

- Pais, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, José Machado (2002). *Sociologia da vida quotidiana*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pais, José Machado (2012). A esperança em gerações de futuro sombrio. *Estudos Avançados*, 26(71), 267-280. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/6816>
- Papademetriou, Demetrius (Org.) (2008). *A Europa e os seus imigrantes no século XXI*. Lisboa: Fundação Luso-Americana.
- Pateman, Carol (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: University Press.
- Pettit, Harry (2019). The cruelty of hope: Emotional cultures of precarity in neoliberal Cairo. *EPD: Society and Space*, 37(4), 722–739. Doi:[10.1177/0263775818825264](https://doi.org/10.1177/0263775818825264)
- Peperkamp, Esther (2017). ‘Dutch don’t dance’ – leisure experiences and sense of belonging among Polish migrants in the Netherlands. *Leisure Studies*, 37(3), 256-267, doi: 10.1080/02614367.2017.1397183
- Perliger, Arie, Canetti, Daphna & Pedahzur, Ami (2006). Democratic Attitudes among High-school Pupils: The Role Played by Perceptions of Class Climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 119–140. doi:10.1080/09243450500405217.
- Pereira, Francisco Correia (2007). *Associativismo migrante e participação cívica: dinâmicas organizativas das associações de imigrantes angolanos, guineenses e europeus de leste na Área Metropolitana de Lisboa* (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/637>
- Phillips, Deborah (2010). Minority ethnic segregation, integration and citizenship: a European perspective. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(2), 209–225. Doi:[10.1080/13691830903387337](https://doi.org/10.1080/13691830903387337)
- Phillimore, Jenny, Humphris, Rachel & Khan, Kamran (2018). Reciprocity for new migrant integration: resource conservation, investment and exchange. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(2), 215-232. Doi: [10.1080/1369183X.2017.1341709](https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1341709)
- Pinney, Jean S, Horenczyk, Gabriel, Liebkind, Karmela & Vedder, Paul (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: an international perspective. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510. Doi:[10.1111/0022-4537.00225](https://doi.org/10.1111/0022-4537.00225)
- Pilati, Katia & Morales, Laura (2016). Ethnic and immigrant politics vs. mainstream politics: the role of ethnic organizations in shaping the political participation of immigrant-origin individuals in Europe. *Ethnic and Racial Studies*, 39(15), 2796-2817. Doi:[10.1080/01419870.2016.1181270](https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1181270)
- Pires, Sónia (2009). *A segunda geração de imigrantes em Portugal e a diferenciação do percurso escolar: Jovens de origem cabo-verdiana versus jovens de origem hindu-indiana*. Retirado de: [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese\\_23.pdf/6f766420-80d2-](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_23.pdf/6f766420-80d2-)

4541-8f96-8f85fab18ffe

- Platão (2007). *A República (10ªed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Plokhyy, Serhii (2017). *The Gates of Europe: a history of Ukraine*. New York: Basic Books.
- Polanyi, Michael (1969). *Knowing and Being*. United States of America: The University of Chicago Press.
- Polanyi, Michael & Prosch, Harry (1975). *Meaning*. United States of America: The University of Chicago Press.
- Polanyi, Michael (2004). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London: Routledge.
- Polanyi, Michael (2009). *Tacit Knowledge*. London: The University of Chicago Press.
- Portes, Alejandro, Escobar, Cristina & Arana, Renelinda (2008). Bridging the gap: Transnational and ethnic organizations in the political incorporation of immigrants in the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 31(6), 1056–1090. Doi: [10.1080/01419870701874827](https://doi.org/10.1080/01419870701874827)
- Portes, Alejandro, Fernández-Kelly, Patricia & Haller, William (2009). The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: A Theoretical Overview and Recent Evidence. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 35(7), 1077-1104. doi: [10.1080/13691830903006127](https://doi.org/10.1080/13691830903006127)
- Portes, Alejandro (2010). Migration and social change: some conceptual reflections. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1537-1563. Doi:[10.1080/1369183X.2010.489370](https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489370)
- Portes, Alejandro, Aparicio, Rosa, Haller, William & Vickstrom, Erik (2010) Moving ahead in Madrid: Ambitions and expectations in the Spanish second generation. *International Migration Review*, 44(4): 767–801. Doi: [10.1111/j.1747-7379.2010.00825.x](https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2010.00825.x)
- Portes, Alejandro & Rivas, Alejandro (2011). The Adaptation of Migrant Children. The future of children, 21(1), 219-246. Doi: [10.1353/foc.2011.0004](https://doi.org/10.1353/foc.2011.0004)
- Portes, Alejandro & Fernández-Kelly, Patricia (Eds.) (2015). *The state and the grassroots. Immigrant Transnational Organizations in four continents*. Oxford: Berghahn.
- Prashizky, Anna & Remennick, Larissa (2018). Celebrating Memory and Belonging: Young Russian Israelis Claim Their Unique Place in Tel-Aviv's Urban Space. *Journal of Contemporary Ethnography*, 47(3), 336–366. Doi:[10.1177/0891241616649235](https://doi.org/10.1177/0891241616649235)
- Predelli, Line N. (2008). Political and cultural ethnic mobilisation: The role of immigrant associations in Norway. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(6), 935–954. doi:[10.1080/13691830802211257](https://doi.org/10.1080/13691830802211257)
- Programa Escolhas (2013) Assembleia de Jovens Escolhas. Retirado de <http://www.programaescolhas.pt/cf/356685>
- Putnam, Robert D. (2000). *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster.

- Putnam, Robert & Feldstein, Lewis (2004). *Better together. Restoring the American community*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Putnam, Robert D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137–174. Doi:[10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x)
- Punch, Samantha (2007). Negotiating Migrant Identities: Young People in Bolivia and Argentina. *Children's Geographies*, 5(1-2), 95-112. doi: 10.1080/14733280601108213
- Quaresma, Luisa, Abrantes, Pedro & Lopes, João T. (2012). Mundos à parte? Os sentidos da escola em meios sociais contrastantes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 70, 25-43. DOI: 10.7458/SPP2012701209
- Raaum, Oddbjørn, Rogstad, Jon, Røed, Knut & Westlie, Lars (2009). Young and Out: An Application of a Prospects-based Concept of Social Exclusion. *The Journal of Socio-Economics*, 38(1), 173–87. Doi: [10.1016/j.socec.2008.08.003](https://doi.org/10.1016/j.socec.2008.08.003)
- Rapp, Carolin (2018). National attachments and the immigrant participation gap. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-23. doi: 10.1080/1369183X.2018.1517596
- Raffaetà, Roberta, Baldassar, Loretta & Harris, Anita (2016). Chinese immigrant youth identities and belonging in Prato, Italy: exploring the intersections between migration and youth studies. *Identities*, 23(4), 422-437. doi: 10.1080/1070289X.2015.1024128
- Rabkin, Jeremy (2010). Liberty and the Nation State. In Roger Scruton (Eds.), *Liberty and civilization. The western heritage* (pp.113-127). New York: American Spectator.
- Reay, Diane (2006). The Zombie Stalking English Schools: Social Class and Educational Inequality. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 288–307. Doi: [10.1111/j.1467-8527.2006.00351.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00351.x)
- Rego, Raquel, Zózimo, Joana & Correia, Maria João (2017). Voluntariado em Portugal. Do Trabalho invisível à validação de competências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 83, 75-97. doi:10.7458/SPP2017836498
- Reitz, Jeffrey & Somerville, Kara (2004). Institutional change and emerging cohorts of the 'new' immigrant second generation: implications for the integration of racial minorities in Canada. *Journal of International Migration and Integration*, 5(3), 385–415. Doi: [10.1007/s12134-004-1021-y](https://doi.org/10.1007/s12134-004-1021-y)
- Remennick, Larissa (2003). The 1.5 Generation of Russian Jewish Immigrants in Israel: Between Integration and Socio-cultural Retention. *Diaspora*, 12(1), 39–66. Doi:[10.1353/dsp.2011.0043](https://doi.org/10.1353/dsp.2011.0043)
- Remennick, Larissa (2012). Intergenerational Transfer in Israeli-Russian Immigrant Families: Parental Social Mobility and Children's Integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(10), 1533–50. Doi:[10.1080/1369183X.2012.711040](https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.711040)

- Ribeiro, Norberto, Almeida, Carla Malafaia, Fernandes-Jesus, Maria, Neves, Tiago, Ferreira, Pedro D., & Menezes, Isabel (2012). Education and Citizenship: redemption or disempowerment? A Study of Portuguese-Speaking Migrant (and Non-migrant) Youth in Portugal. *Power and Education*, 4(2), 207-218. doi: 10.2304/power.2012.4.2.207
- Ribeiro, Norberto (2014). *Educação e cidadania de jovens e imigrantes: constrangimentos e possibilidades de participação cívica e política* (Tese de Doutoramento). Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/90878>
- Ribeiro, Norberto, Malafaia, Carla, Neves, Tiago, Ferreira, Pedro D. & Menezes, Isabel (2015). Constraints and opportunities for civic and political participation: perceptions of young people from immigrant and non-immigrant background in Portugal. *Journal of Youth Studies*, 18(6), 685-705. Doi:[10.1080/13676261.2014.992307](https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992307)
- Ribeiro, Norberto, Malafaia, Carla, Neves, Tiago & Menezes, Isabel (2016). Immigration and the Ambivalence of the School: Between Inclusion and Exclusion of Migrant Youth. *Urban Education*, 1–29. Doi:[10.1177/0042085916641172](https://doi.org/10.1177/0042085916641172)
- Richards, Greg (2015). The new global nomads: Youth travel in a globalizing world. *Tourism Recreation Research*, 40(3), 340-352. doi: 10.1080/02508281.2015.1075724
- Richards-Schuster, Katie & Dobbie, David (2011). Tagging Walls and Planting Seeds: Creating Spaces for Youth Civic Action. *Journal of Community Practice*, 19(3), 234-251. doi: 10.1080/10705422.2011.595283
- Rizvi, Fazal (2012). Mobilities and the transnationalization of youth cultures. In Nancy Lesko & Susan Talbut (Eds), *Keywords in Youth Studies* (pp. 191-202). New York: Routledge.
- Rodríguez, Margarita (2015). Navigating Uneven Development. The Dynamics of Fractured Transnationalism. In Alejandro Portes & Patrícia, Fernández-Kelly (Eds.) *The state and the grassroots. Immigrant Transnational Organizations in four continents*, pp. 139-159. Oxford: Berghahn
- Rocha-Trindade, Maria Beatriz (2013). Diversity and mobility, theoretical perspectives. In Immanuel Ness (Eds.), *Encyclopedia of Global Human Migration* (pp. 1244-1247). Chichester, UK: Wiley Blackwell.
- Rocha-Trindade, Maria Beatriz (2015). *Das Migrações às Interculturalidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rodrigues, Mariana, Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro (2015). The organisational and educational contexts of the Portuguese Catholic Scout Association: their impact on youth participation. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(1), 148-175. Retirado de: <http://ijse.padovauniversitypress.it/2015/1/7>
- Romaní, Oriol, Feixa, Carles & Latorre, Andrea (2012). Being heard or being seen. In Katrine

- Fangen, Thomas Johansson & Nils Hammarén (Eds.), *Young Migrants. Exclusion and Belonging in Europe* (146-173). United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Romão, Gisela R., Gaspar, Vânia, Correia, Teresa, P. & Amaro, Rogério R. (2012). *Estudo de caracterização do voluntariado em Portugal: Trabalho para o conselho nacional para a promoção do voluntariado*. Lisboa: PROACT – Unidade de Investigação e Apoio Técnico ao Desenvolvimento Local, à Valorização do Ambiente e à Luta contra a Exclusão.
- Rosales, Marta V., Jesus, Vanessa C. & Parra, Susana (2009). *Crescer fora de água? Expressividades, posicionamentos e negociações identitárias de jovens de origem africana na região metropolitana de Lisboa*. Retirado: [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/OI\\_37.pdf/d8240be5-651a-4925-93d1-c0242108f08a](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/OI_37.pdf/d8240be5-651a-4925-93d1-c0242108f08a)
- Rosenblum, Nancy (1998). *Membership & Morals. The personal uses of pluralism in America*. New York: Princeton University Press.
- Rossmann, Gretchen B. & Rallis, Sharon F. (2010). Everyday ethics: reflections on practice. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(4), 379-391. doi: 10.1080/09518398.2010.492813
- Ryan, Allison M., & Patrick, Helen (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 28, 437–460. doi: [10.3102/00028312038002437](https://doi.org/10.3102/00028312038002437)
- Ryan, Louise, D'Angelo, Alessio, Kaye, Neil & Lorinc, Magdolna (2019). Young people, school engagement and perceptions of support: a mixed methods analysis. *Journal of Youth Studies*, 22:9, 1272-1288. doi: 10.1080/13676261.2019.1571178
- Rumberger, Russel W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. doi:[10.3102/00346543057002101](https://doi.org/10.3102/00346543057002101)
- Russell, Andrew (2004). The truth about youth? Media portrayals of young people and politics in Britain. *Journal of Public Affairs*, 4, 347-354. Doi: 10.1002/pa.197
- Shachar, Ayelet (2006) The Race for Talent: Highly Skilled Migrants and Competitive Immigration Regimes. *New York University Law Review*, 81. Retirado de : <https://ssrn.com/abstract=883739>
- Saint-Maurice, And de (1997). *Identidades reconstruídas. Cabo-verdianos em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- Sandercock, Leonie (2003). *Cosmopolis II: Mongrel Cities of the 21st Century*. London: Continuum.
- Salikutluk, Zerrin (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581–



592. doi:10.1093/esr/jcw004.
- Sánchez-Jankowski, Martin (2002). Minority youth and civic engagement: The impact of group relations. *Applied Developmental Science*, 6(4), 237–245. Doi: [10.1207/S1532480XADS0604\\_11](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_11)
- Sardinha, João (2007). Providing voices? Civic participation opportunities for immigrants in Portugal. *Politis Working paper*, 7, 114-118. Retirado de [https://www.academia.edu/583558/Providing\\_voices\\_Civic\\_participation\\_opportunities\\_for\\_immigrants\\_in\\_Portugal](https://www.academia.edu/583558/Providing_voices_Civic_participation_opportunities_for_immigrants_in_Portugal)
- Sardinha, João (2009). *Immigrant Associations, Integration and Identity* (Dissertação de doutoramento). Retirado de: <https://www.imiscoe.org/publications/library/5-imiscoe-dissertations-series/62-immigrant-associations-integration-and-identity>
- Sardinha, João (2010). Estratégias identitárias e esquemas de integração: os posicionamentos das associações angolanas, brasileiras e da Europa de Leste em Portugal. In Ana Paula Beja Horta (org.), *Revista Migrações, Número Temático Associativismo Imigrante* (pp. 59-806). Lisboa: ACIDI.
- Savage, Mike (2010). The politics of elective belonging. *Housing, Theory and Society*, 27, 115–161. Doi:[10.1080/14036090903434975](https://doi.org/10.1080/14036090903434975)
- Schmidt, Jennifer A, Shumow, Lee & Kackar-Cam, Hayal (2007). Adolescents' participation in service activities and its impact on academic, behavioral, and civic outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 127-140. Doi:[10.1007/s10964-006-9119-5](https://doi.org/10.1007/s10964-006-9119-5)
- Schlögel, Karl (2018). *Ukraine: A Nation on the Borderland*. London: Reaktion Books.
- Scuzzarello, Sarah & Carlson, Benny (2019). Young Somalis' social identity in Sweden and Britain: The interplay of group dynamics, socio-political environments, and transnational ties in social identification processes. *Migration Studies*, 7(4), 433-454. Doi:[10.1093/migration/mny013](https://doi.org/10.1093/migration/mny013)
- Seabra, Teresa, Mateus, Sandra, Rodrigues, Elisabete & Nico, Magda (2011). *Trajetos e projetos de jovens descendentes de imigrantes à saída da escolaridade básica*. Retirado de : [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo47\\_WEB.pdf/9d2021e2-4441-422c-8054-b87f84d5526c](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/Estudo47_WEB.pdf/9d2021e2-4441-422c-8054-b87f84d5526c)
- Seabra, Teresa (2012). School performance of children of Indian and Cape Verdean immigrants in basic schooling in Portugal. In Zvi Bekerman & Thomas Geisen (Eds.), *International handbook of migration, minorities and education: Understanding cultural and social differences in processes of learning* (pp. 419-433). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Seabra, Teresa, Roldão, Cristina, Mateus, Sandra & Albuquerque, Adriana (2016). *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Retirado de: [https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+57\\_web.pdf/704c1ae4-](https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/177157/ESTUDO+57_web.pdf/704c1ae4-)

[adc6-4858-9851-d4a45f602095](#)

SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) (2011). *Relatório de Imigração Fronteiras e Asilo 2010*.

Retirado de: [https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa\\_2010.pdf](https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf)

SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras) (2019) *Relatório de imigração fronteiras e asilo 2018*.

Retirado de: <https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa2018.pdf>

Semyonov, Moshe, Raijman, Rebeca & Gorodzeisky, Anastasia (2008). Foreigners' impact on European societies: Public views and perceptions in a cross-national comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 49(1): 5–29. Doi: [10.1177/0020715207088585](https://doi.org/10.1177/0020715207088585)

Scruton, Roger (2006). *O Ocidente e o Resto*. Lisboa: Guerra e Paz.

Scruton, Roger (2019). *Where we are. The state of Britain now*. London: Bloomsbury Continuum.

Schrover, Marlou, & Vermeulen, Floris (2005). Immigrant organisations. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(5), 823–832. Doi:[10.1080/13691830500177792](https://doi.org/10.1080/13691830500177792)

Silva, Tomaz Tadeu da (org.) (2007). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (7ª ed). Petrópolis: Editora Vozes.

Silva, Sofia Marques da (2008). Estratégias juvenis para “fintar” fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 27, 27-49. Retirado de: [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=84076](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84076)

Silva, Sofia Marques da (2011). Getting closer to the stranger: Methodological and conceptual challenges in educational contexts. In Tobias Werlir (Eds.), *Heterogeneity: General didactics meets the stranger / Transformation of Education: European perspectives* (pp. 55-64, Vol. I). Münster: Waxmann.

Silva, Sofia Marques da (2012). Young people and sensitive information. Managing protection and dignity. In Kitty te Riele & Rachel Brooks (Eds.), *Negotiating ethical challenges in youth research* (pp. 97-108). New York: Routledge.

Sirius (2014). *A Clear Agenda for Migrant Education in Europe*. Retirado de: <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/Agenda-and-Recommendations-for-Migrant-Education.pdf>

Sloam, James (2013). ‘Voice and equality’: Young people’s politics in the European Union. *West European Politics*, 36(4), 836–858. Doi: [10.1080/01402382.2012.749652](https://doi.org/10.1080/01402382.2012.749652)

Sloam, James (2014). ‘The outraged young’: young Europeans, civic engagement and the new media in a time of crisis. *Information, Communication & Society*, 17(2), 217-231. Doi: [10.1080/1369118X.2013.868019](https://doi.org/10.1080/1369118X.2013.868019)

- Sloam, James (2016). Diversity and voice: The political participation of young people in the European Union. *The British Journal of Politics and International Relations*, 18(3), 521–537. Doi: [10.1177/1369148116647176](https://doi.org/10.1177/1369148116647176)
- Spaaij, Ramón (2012). Beyond the playing field: Experiences of sport, social capital, and integration among Somalis in Australia. *Ethnic and Racial Studies*, 35(9), 1519–1538. doi: 10.1080/01419870.2011.592205
- Spaaij, Ramón (2015). Refugee youth, belonging and community sport. *Leisure Studies*, 34(3), 303–318. Doi: [10.1080/02614367.2014.893006](https://doi.org/10.1080/02614367.2014.893006)
- Spencer, Sarah & Charsley, Katharine (2016). Conceptualising integration: a framework for empirical research, taking marriage migration as a case study. *Comparative Migration Studies*, 4(18). Doi:[10.1186/s40878-016-0035-x](https://doi.org/10.1186/s40878-016-0035-x)
- Stepick, Alex, Stepick, Carol D., & Labissiere, Yves (2008). South Florida's immigrant youth and civic engagement: Major engagement, minor differences. *Applied Developmental Science*, 12(2), 57–65. Doi: [10.1080/10888690801997036](https://doi.org/10.1080/10888690801997036)
- Stodolska, Monika & Alexandris, Kostas (2004). The role of recreational sport in the adaptation of first generation immigrants in the United States. *Journal of Leisure Research*, 36(3), 379 – 413. Doi:[10.1080/00222216.2004.11950029](https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950029)
- Stoer, Stephen & Cortesão, Luiza (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação: revista do Instituto de Inovação Educacional*, 9(1-2), 35-51. Retirado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56270>
- Stoer, Stephen & Cortesão, Luiza (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.
- Stoer, Stephen & Magalhães, António M. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, Stephen (2008). Os diplomas académicos também sofrem de inflação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 101-105. Retirado de: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC26/26-OsDiplomas.pdf>
- Stolle, Dietlind & Hooghe, Marc (2011). Shifting inequalities. Patterns of exclusion and inclusion in emerging forms of political participation. *European Societies*, 13(1), 119–142. Doi:[10.1080/14616696.2010.523476](https://doi.org/10.1080/14616696.2010.523476)
- Stoker, Gerry (2010). The rise of political disenchantment. In Colin Hay (Eds.), *New Directions in Political Science. Responding to the Challenges of an Interdependent World*. (pp. 43–63). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Strömblad, Per & Adman, Per (2010). Political Integration through Ethnic or Nonethnic Voluntary

- Associations? *Political Research Quarterly*, 63(4), 721–730. Doi:[10.1177/1065912909341539](https://doi.org/10.1177/1065912909341539)
- Støren, Liv Anne (2011). Key Factors behind Labour Market Marginalization of Young Immigrants: Limited Access to Apprenticeships, “State Dependence” or Low Qualifications? *Young*, 19(2), 129–58. Retirado de: [10.1177/110330881001900202](https://doi.org/10.1177/110330881001900202)
- Suárez-Orozco, Carola; Hernández, María G. & Casanova, Saskias (2015). “It’s Sort of My Calling”: The Civic Engagement and Social Responsibility of Latino Immigrant-Origin Young Adults. *Research in Human Development*, 12(1-2), 84-99, DOI: [10.1080/15427609.2015.1010350](https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1010350)
- Syvertsen, Amy K., Wray-Lake, Laura, Flanagan, Constance A., Osgood, Wayne D. & Briddell, Laine (2011). Thirty-year trends in US adolescents’ civic engagement: A story of changing participation and educational differences. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 586-594. Doi:[10.1111/j.1532-7795.2010.00706.x](https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00706.x)
- Take, Marianne (2012). National, transnational or cosmopolitan? Local immigrant organisations. *Irish Journal of Sociology*, 20(2), 175–90. Doi: [10.7227/IJS.20.2.10](https://doi.org/10.7227/IJS.20.2.10)
- Tanyas, Bahar (2012). Making sense of migration: young Turks' experiences in the United Kingdom. *Journal of Youth Studies*, 15(6), 693-710. Doi: [10.1080/13676261.2012.671931](https://doi.org/10.1080/13676261.2012.671931)
- Tate, Nicholas (2015). *What is education for? The views of the great thinkers and their relevance today*. Great Britain: John Catt Publication.
- Teixeira, Ana & Albuquerque, Rosana (2005). *Active Civic Participation of Immigrants in Portugal*. Retirado de: <http://hdl.handle.net/10400.2/1312>
- Tereshchenko, Antonina & Cárdenas, Valeska Valentina G. (2013). Immigration and supplementary ethnic schooling: Ukrainian students in Portugal. *Educational Studies*, 39(4), 455-467. Doi: [10.1080/03055698.2013.778194](https://doi.org/10.1080/03055698.2013.778194)
- Terriquez, Veronica & Kwon, Hyeyoung (2015). Intergenerational Family Relations, Civic Organisations, and the Political Socialisation of Second-Generation Immigrant Youth. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41, 425–447. Doi: [10.1080/1369183X.2014.921567](https://doi.org/10.1080/1369183X.2014.921567)
- Theiss-Morse, Elizabeth & Hibbing, John R. (2005). Citizenship and Civic Engagement. *Annual Review of Political Science*, 8(1), 227-249. doi:[10.1146/annurev.polisci.8.082103.104829](https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.8.082103.104829)
- Thomson, Rachel & Taylor, Rebecca (2005). Between Cosmopolitanism and the Locals: Mobility as a Resource in the Transition to Adulthood. *Young*, 13(4), 327–42. Doi:[10.1177/1103308805057051](https://doi.org/10.1177/1103308805057051)
- Tilliczek, Kate (2011). *Approaching Youth Studies. Being, Becoming and Belonging*. Canada: Oxford University Press.
- Tocqueville, Alexis de (2000). *Democracy in America*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Trovão, Susana (2012). Religion and Civic Participation among the Children of Immigrants:

- Insights from the Postcolonial Portuguese Context. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(5), 851-868. Doi:[10.1080/1369183X.2012.668028](https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.668028)
- Tsekoura, Maria (2016). Spaces for Youth Participation and Youth Empowerment: Case Studies from the UK and Greece. *Young*, 24(4), 326–341. Doi:[10.1177/1103308815618505](https://doi.org/10.1177/1103308815618505)
- Twain, Mark (2010). *A viagem dos inocentes*. Lisboa: Tinta da China.
- Twenge, Jean M. (2018) *iGen. Why Today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood*. New York: Atria International.
- Twenge, Jean M., Martin, Gabrielle N., & Spitzberg, Brian H. (2018). Trends in U.S. adolescents' media use, 1976-2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(4), 329-345. doi:10.1037/ppm0000203
- UNHCR (2016). *Global Trends. Forced displacement in 2015*. Retirado de: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>
- Ungar, Michael, Brown, Marion, Liebenberg, Linda, Cheung, Maria & Levine, Kathryn (2008). Distinguishing differences in pathways to resilience among Canadian youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 27(1), 1-13. Doi: 10.7870/cjcmh-2008-0001
- Uslaner, Eric (2012). *Segregation and mistrust. Diversity, isolation, and social cohesion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Deth, Jan, Ramón Montero, José & Westholm, Anders (2007). *Citizenship and Involvement in European Democracies: A Comparative Analysis*. London: Routledge.
- Vasta, Ellie (2013). Do We Need Social Cohesion in the 21st Century? Multiple Languages of Belonging in the Metropolis. *Journal of Intercultural Studies*, 34(2), 196-213. Doi:[10.1080/07256868.2013.781983](https://doi.org/10.1080/07256868.2013.781983)
- Vervoort, Miranda (2012). Ethnic concentration in the neighbourhood and ethnic minorities' social integration weak and strong social ties examined. *Urban Studies*, 49(4), 897–915. Doi:[10.1177/0042098011408141](https://doi.org/10.1177/0042098011408141)
- Villano, Paola & Bertocchi, Alberto (2014). On Active Citizenship: Discourses and Language about Youth and Migrants in Italy. *Journal of Civil Society*, 10(1), 82-99. Doi: [10.1080/17448689.2014.895606](https://doi.org/10.1080/17448689.2014.895606)
- Vilaça, Helena (1994). As associações de moradores enquanto aspeto particular do associativismo urbano e da participação social. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 4, 49-96. Retirado de:<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1318.pdf>
- Helena, Vilaça (1991). Associativismo urbano e participação na cidade. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 1, 175-186. Retirado de:

<http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2626>

- Visser, Kirsten (2017). "Because we're all different" – Everyday experiences of belonging among young people from immigrant backgrounds in Tottenham. *Geoforum*, doi: [10.1016/j.geoforum.2017.02.002](https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2017.02.002)
- Voight, Adam & Torney-Purta, Judith (2013). A Typology of Youth Civic Engagement in Urban Middle Schools. *Applied Developmental Science*, 17(4), 198-212. Doi: [10.1080/10888691.2013.836041](https://doi.org/10.1080/10888691.2013.836041)
- Walters, William (2004). Secure borders, safe haven, domopolitics. *Citizenship Studies*, 8(3), 237-60. Doi: [10.1080/1362102042000256989](https://doi.org/10.1080/1362102042000256989)
- Wang, Ming T. & Eccles, Jacquelynne (2012). Social Support Matters: Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement from Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x.
- Waldinger, Roger (2015). *The cross-border connection. Immigrants, Emigrants and their Homelands*. Cambridge: Harvard University Press.
- Walzer, Michael (1983). *Spheres of Justice: A defense of pluralism and equality*. New York: Basic.
- Walseth, Kristin (2006). Sport and belonging. *International Review for the Sociology of Sport*, 41(3–4), 447–464. Doi:[10.1177/1012690207079510](https://doi.org/10.1177/1012690207079510)
- Warren, Mark (2001). *Democracy and Associations*. New Jersey: Princeton University Press.
- Weiss, Robert S. (1994). *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.
- West, Ed (2013). *The diversity illusion. What we got wrong about immigration & how to set it right*. UK: Gibson Square.
- Wessendorf, Susanne (2016). Settling in a Super-Diverse Context: Recent Migrants' Experiences of Conviviality. *Journal of Intercultural Studies*, 37(5), 449-463. Doi:[10.1080/07256868.2016.1211623](https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1211623)
- Wessendorf, Susanne (2017). Migrant belonging, social location and the neighbourhood: Recent migrants in East London and Birmingham. *Urban Studies*, 56(1), 1–16. doi:[10.1177/0042098017730300](https://doi.org/10.1177/0042098017730300)
- Wood, Nichola & Waite, Louise (2011). Editorial: Scales of belonging. *Emotion, Space and Society*, 4, 201–202. Doi: [10.1016/j.emospa.2011.06.005](https://doi.org/10.1016/j.emospa.2011.06.005)
- Wollebaek, Dag & Selle, Per (2002). Does participation in voluntary associations contribute to social capital: The impact of intensity, scope and type. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 31(1), 32-61. Doi:[10.1177/0899764002311002](https://doi.org/10.1177/0899764002311002)
- Woodman, Dan & Wyn, Johanna (2015). *Youth and generation. Rethinking change and inequality in the lives of young people*. London: Sage Publications.

- Wray-Lake, Laura & Syvertsen, Amy K. (2011). The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. In Constance A. Flanagan & Brian D. Christens (Eds.), *Youth civic development: Work at the cutting edge. New Directions in Child & Adolescent Development* (pp. 11-25), US: Wiley.
- Wray-Lake, Laura, Rote, Wendy M. Gupta, Taveeshi Godfrey, Erin & Sirin, Selcuk (2015). Examining Correlates of Civic Engagement Among Immigrant Adolescents in the United States. *Research in Human Development*, 12(1-2), 10-27. Doi: [10.1080/15427609.2015.1010343](https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1010343)
- Wright, Matthew & Bloemraad, Irene (2012). Is there a trade-off between multiculturalism and socio-political integration? Policy regimes and immigrant incorporation in comparative perspective. *Perspectives on Politics*, 10(1), 77–95. Doi: [10.1017/S1537592711004919](https://doi.org/10.1017/S1537592711004919)
- Wyn, Johanna & Woodman, Dan (2006). Generation, youth and social change in Australia. *Journal of Youth Studies*, 9(5), 495-514.
- Yarker, Sophie (2019). Reconceptualising comfort as part of local belonging: the use of confidence, commitment and irony. *Social & Cultural Geography*, 20(4), 534-550. DOI: [10.1080/14649365.2017.1373301](https://doi.org/10.1080/14649365.2017.1373301)
- Yates, Simeon (2004). *Doing Social Science Research*. London: Sage and Open University Press.
- Yeh, Christine J., Kim, Angela B., Pituc, Stephanie, T., & Atkins, Mark (2008). Poverty, loss and resilience: The story of Chinese immigrant youth. *Journal of Counseling Psychology*, 55(1), 34-48. doi:10.1037/0022-0167.55.1.3
- Yin, Robert (2014). *Case Study Research: Design and methods* (5<sup>th</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, Michael (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, 32(1), 1–28. doi: [10.3102/0091732X07308969](https://doi.org/10.3102/0091732X07308969)
- Young, Michael (2013). Powerful knowledge: an analytically useful concept or just a ‘sexy sounding term’? A response to John Beck’s ‘Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge’. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 195-198. Doi:[10.1080/0305764X.2013.776356](https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.776356)
- Yu-Hao & Lin, Kate (2016). Collecting qualitative data. In Ioanna Palaiologou, David Needham & Trevor Male (Eds.), *Doing research in education. Theory and practice* (pp. 156-177). London: Sage.
- Yuval-Davis, Nira (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214. Doi: [10.1080/00313220600769331](https://doi.org/10.1080/00313220600769331)
- Yurdakul, Gokçe (2006). State, political parties and immigrant elites: Turkish immigrant associations in Berlin. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(3), 435–453. Doi: [10.1080/13691830600555244](https://doi.org/10.1080/13691830600555244)

- XXI, Ter Opinião (2016). *Novas e velhas fronteiras*. Revista nº 6 Janeiro-Junho.
- Zapata-Barrero, Ricard (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a Defence. *Comparative Migration Studies*, 5(14), doi: [10.1186/s40878-017-0057-z](https://doi.org/10.1186/s40878-017-0057-z)
- Zukin, Cliff, Keeter, Scott, Andolina, Molly, Jenkins, Krista, & Carpini, Michael X. D. (2006). *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing American citizen*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zhou, Min & Kim, Susan (2006). Community Forces, Social Capital and Educational Achievement: The Case of Supplementary Education in the Chinese and Korean Immigrant Communities. *Harvard Educational Review*, 76(1), 1–29. Doi: [10.17763/haer.76.1.u08t548554882477](https://doi.org/10.17763/haer.76.1.u08t548554882477)



## **APÊNDICES**



## **Apêndice 1. Legislação Nacional**

Decreto Lei nº 115/99, de 3 de Agosto de 1999. Diário da República n.º 179/1999, Série I-A de 1999-08-03

Decreto Lei n.º 75/2000 de 9 de Maio de 2000. Diário da República n.º 107/2000, Série I-A de 2000-05-09

Decreto-Lei n.º 251/2002 de 22 novembro de 2002. Diário da República, I Série-A, n.º 270, pp. 7328- 7331.

Decreto-Lei n.º 167/2007 de 3 de maio de 2007. Diário da República, I Série, n.º 85, pp. 2950-2954

Decreto-Lei n.º 31/2014 de 27 de fevereiro de 2014. Diário da República, I Série, 41, pp. 1656-1660

Diário da República (2016) 1.ª série — N.º 141 — 25 de julho de 2016, Portaria n.º 203/2016

Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001 de 9 de janeiro de 2001. Diário da República, 1ª Série B, n.º 7, pp. 68-72.

Resolução de Conselho de Ministros nº 101/2015 de 23 de Dezembro de 2015. Diário da República, 1ª Série, nº250, pp 9825-9838

## **Apêndice 2. Guião de Entrevistas a dirigentes/coordenadores**

1. História da associação
2. Caracterização dos membros e público alvo da associação
3. Quais os objetivos e funções principais da associação?
4. Quais os principais problemas e dificuldades da associação?
5. Quais são as atividades e serviços desenvolvidos pela associação?
6. Qual a relação da associação com a comunidade local, com o país de origem da comunidade imigrante e com a sua herança cultural?
7. Quais as preocupações educativas da associação: competências que se pretendem fomentar?
8. Quais as preocupações e propósitos da associação com os jovens participantes?
9. Caracterização dos jovens e descrição do envolvimento dos jovens na associação
10. Impacto e benefícios da participação para os membros, inclusive os jovens: Que competências e valores os jovens desenvolvem?
11. Perceção sobre a relação dos jovens com a comunidade local, Portugal e a herança cultural.
12. Qual a relação dos jovens com a escola e os estudos?

## **Apêndice 3. Guião de Entrevistas a jovens**

### **Tópico 1: O sentido da participação associativa para os jovens**

1. Motivações para vir à associação
2. Em que tipo de atividades é que estão envolvidos na associação?
  - Descrição do envolvimento associativo
3. Qual a Importância da associação? Que benefícios e oportunidades vos oferece?
4. Que dificuldades é que a associação vos ajuda a ultrapassar?
5. Tipo de relação com as pessoas que trabalham na associação
6. O que gostariam de fazer na associação?
7. Trazem amigos à associação?
8. Como é que a associação vos aproxima da vossa herança cultural e de Portugal?
9. Perceção sobre o apoio educativo da associação

### **Tópico 2: O universo juvenil e a relação dos jovens com a escola e o futuro**

1. Como usam o vosso tempo livre?
2. Quais são os vossos principais interesses?
3. Que importância dão à escola, ao estudo e à educação?
  - Identificação com a instituição escolar e com o sistema de ensino
  - Relação e compromisso com a aprendizagem
  - Perceções sobre influências que promovem apoio e integração escolar
  - Percurso escolar e dificuldades escolares
  - Relações interpessoais na escola
4. Expetativas educativas (desejo de prosseguir os estudos etc.) e aspirações profissionais
5. Preocupações e receios dos jovens a nível escolar e profissional

### **Tópico 3 : Os sentimentos de pertença dos jovens**

1. O que vos liga e aproxima de Portugal, do país de origem e à herança cultural?
  - Vínculos e sentimentos em relação a estes lugares: sentir-se imigrante, de outra nacionalidade e/ou português
  - Perceções sobre a possibilidade de imigrar e/ou voltar ao país de origem
  - Com que cultura ou nacionalidade tem mais proximidade?
2. Quais as vossas influências culturais?
  - Tipo de Identificação com cultura portuguesa e herança cultural
3. Tipo de envolvimento e ligação com a localidade em que vivem
4. Que tipo de relação tem com pessoas portuguesas e com pessoas de outras nacionalidades e etnias?
  - Com quem convivem no dia-a-dia?
5. Perceções e experiências de discriminação, desconfiança ou racismo

## **Apêndice 4. Categorias de análise e sua descrição**

### **Categoria 1: Descrição institucional das associações de imigrantes.**

**1.1 Descrição da categoria:** Esta categoria inclui dados sobre a descrição institucional das associações, isto é, a sua estrutura, propósitos, preocupações, constrangimentos, funções e áreas de intervenção.

### **Categoria 2: Descrição institucional dos jovens**

**2.1 Descrição da categoria:** Esta categoria inclui dados institucionais sobre a caracterização dos jovens e sobre a preocupação da associação com os jovens

### **Categoria 3: A relação dos jovens com a associação de imigrantes**

**3.1 Descrição da categoria:** Esta categoria inclui dados sobre o envolvimento associativo dos jovens, nomeadamente: as motivações dos jovens para participar na AI; a descrição do tipo de participação dos jovens na AI; as perceções dos jovens sobre a importância e os benefícios da AI; a relação dos jovens com a liderança da AI e a perceção dos jovens sobre as atividades da AI.

### **Categoria 4: O Significado da escola/formação académica para os jovens**

**4.1 Descrição da categoria:** Esta categoria diz respeito ao envolvimento escolar dos jovens. Neste sentido inclui dados sobre a identificação dos jovens com a instituição escolar, o interesse dos jovens pela aprendizagem; a importância dada ao estudo, a relação dos jovens com colegas e professores e as expectativas educativas dos jovens.

### **Categoria 5: Perceções dos jovens sobre Portugal**

**5.1 Descrição da categoria:** Esta categoria diz respeito aos sentimentos de pertença que os jovens forjam em relação a Portugal. Neste sentido inclui dados sobre a relação dos jovens com lugares, pessoas, culturas bem como dados sobre as suas influências culturais e o seu interesse em imigrar.

### **Categoria 6: Percepções dos jovens sobre a localidade em que residem**

**6.1 Descrição da categoria:** Esta categoria diz respeito aos sentimentos de pertença que os jovens forjam em relação à localidade em que residem. Deste modo inclui dados sobre o vínculo dos jovens em relação à localidade em que vivem, bem como a relação com os lugares e as pessoas da localidade e o envolvimento cívico e político na localidade.

### **Categoria 7: Percepções e vínculos dos jovens com o país de origem e herança cultural**

**7.1 Descrição da categoria:** Esta categoria diz respeito aos vínculos que os jovens forjam em relação ao seu país de origem e à sua herança cultural. Inclui por isso as suas formas de envolvimento cultural bem como o conhecimento e apreço pela herança cultural.



## **Apêndice 5. Consentimentos informado a dirigentes e técnicos associativos**

A atual investigação, intitulada “PAJMA - *Participação de jovens migrantes em associações*” e financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, insere-se no âmbito do programa de doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Este estudo pretende contribuir para um melhor conhecimento sobre o associativismo imigrante, a participação associativa de jovens com *background migrante* e sobre os sentidos de pertença dos jovens em relação ao contexto local, à escola, e ao país onde vivem.

As informações recolhidas pelos participantes do estudo são confidenciais e serão exclusivamente utilizados neste estudo. Para além disso, o anonimato dos dados está assegurado, por isso a identificação dos dirigentes e técnicos associativos nunca será tornada pública.

Eu, \_\_\_\_\_  
depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação, autorizando a utilização dos dados para o estudo.

**Data:** ..... /..... /....

## Apêndice 6. Consentimentos informado a jovens

A atual investigação, intitulada “PAJMA - *Participação de jovens migrantes em associações*” e financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, insere-se no âmbito do programa de doutoramento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Este estudo pretende contribuir para um melhor conhecimento sobre o associativismo imigrante, a participação associativa de jovens com *background migrante* e sobre os sentidos de pertença dos jovens em relação ao contexto local, à escola, e ao país onde vivem.

As informações recolhidas pelos participantes do estudo são confidenciais e serão exclusivamente utilizados neste estudo. Para além disso, o anonimato dos dados está assegurado, por isso a identificação dos e das jovens nunca será tornada pública.

Eu, \_\_\_\_\_  
depois de ler as explicações acima referidas, declaro que aceito participar nesta investigação, autorizando a utilização dos dados para o estudo.

**Data:** ..... / ..... / ....

