

MESTRADO
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Práticas de participação *offline–online* de jovens de uma Escola de Segunda Oportunidade: estratégias e desafios educacionais e comunitários

Beatriz Pinto Magalhães de Sousa

M

2025



Práticas de participação *offline–online* de jovens de uma Escola de Segunda Oportunidade: estratégias e desafios educacionais e comunitários

Beatriz Pinto Magalhães de Sousa

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto pela licenciada Beatriz Pinto Magalhães de Sousa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação da Professora Doutora Carla Malafaia

junho, 2025

RESUMO

Esta dissertação investiga as formas de participação cívica e política de jovens em contextos de vulnerabilidade socioeducativa, com especial enfoque nas suas práticas quotidianas offline e online. A investigação parte do reconhecimento de que, embora frequentemente afastados/as das formas convencionais de participação, estes/as jovens mobilizam repertórios de ação política ancorados em experiências dentro de fora da escola, nas comunidade e territórios que habitam e na presença em esferas digital e visuais.

O estudo decorreu numa Escola de Segunda Oportunidade (E2O), uma resposta educativa para jovens que se encontram em abandono ou absentismo escolar, bem como em risco de exclusão social, no norte de Portugal. Recorreu-se a uma abordagem etnográfica do tipo *snap-along*, conduzida ao longo de cinco meses, e envolvendo de modo particularmente ativo treze jovens entre os 15 e os 20 anos. Esta abordagem metodológica combinou observação participante intensiva em contexto escolar e comunitário com análise das suas interações em redes sociais visuais. Numa fase final, realizaram-se entrevistas foto-elicitadas com cinco participantes.

A análise indutiva dos dados permitiu identificar três dimensões interligadas onde se jogam as possibilidades e impossibilidades de participação: i) *Política formal e institucional*; ii) *Política social e comunitária* e iii) *Política visual e digital*. Cada uma atravessada por quatro dialéticas centrais – agência e adultismo; controlo e resistência; pertença e exclusão; reconhecimento e invisibilidade. Os resultados evidenciam que a participação destes/as jovens se manifesta de forma situada, seletiva e profundamente ancorada em experiências quotidianas e comunitárias, atravessadas por interesses e causas específicas, mas também por estratégias de resistência a valores normativos e estruturas adultas. As redes sociais revelam-se como espaços privilegiados de expressão política, construção identitária e reivindicação de visibilidade, mas também como arenas de gestão de hipervisibilidade e vigilância.

Assim, este estudo procura contribuir para um maior conhecimento sobre a interseção entre juventude, participação e educação, permitindo o alargamento da compreensão das formas de envolvimento político em contextos educacionais e sociais marginalizados. Ao articular dimensões visuais, digitais e comunitárias, esta investigação oferece pistas relevantes para pensar práticas educativas que reconheçam os/as jovens destes contextos sociais como sujeitos políticos ativos.

Palavras-chave: participação juvenil; práticas *offline-online*; etnografia *snap-along*; Escola Segunda Oportunidade; redes sociais

ABSTRACT

This research investigates the forms of civic and political participation among young people in contexts of socio-educational vulnerability, with a particular focus on their everyday practices both offline and online. The study recognises that, although often excluded from conventional modes of participation, these young people mobilise political action repertoires grounded in lived experiences both in and out of school, within their communities and territories of engagement, and through digital and visual presence.

Developed in a Second Chance School (*Escola de Segunda Oportunidade*) in northern Portugal — an educational response aimed at young people facing school dropout, absenteeism or at risk of social exclusion. The research adopted the *snap-along* ethnographic approach, conducted throughout a five-month period, and involving in a particularly active way thirteen participants aged between 15 and 20. A *snap-along* ethnographic approach was adopted, combining intensive participant observation in school and community settings with analysis of their activity on visual social networks. In the final phase, photo-elicited interviews were conducted with five participants.

Inductive analysis of the data led to the identification of three interconnected dimensions through which possibilities and impossibilities of participation play out: i) *Formal and institutional politics*, ii) *Social and community politics*, and iii) *Visual and digital politics*. Each of these dimensions was analysed through four central dialectics: agency vs. adultism; control vs. resistance; belonging vs. exclusion; and recognition vs. invisibility.

The findings show that participation among these young people is situated, selective, and deeply rooted in everyday and community experiences. It is shaped by specific interests and causes, as well as by strategies of resistance to normative values and adult authority. Social media platforms emerge as key spaces for political expression, identity construction, and the pursuit of visibility — while also functioning as arenas of hypervisibility and surveillance.

This study contributes to expanding our understanding of youth participation in marginalised educational and social contexts. By connecting visual, digital and community dimensions, it offers relevant insights for rethinking educational practices that acknowledge young people from disadvantaged backgrounds as active political subjects.

Keywords: youth participation; offline–online practices; snap–along ethnography; Second Chance School; social media

RÉSUMÉ

Cette recherche explore les formes de participation civique et politique chez les jeunes en situation de vulnérabilité socio-éducative, en mettant particulièrement l'accent sur leurs pratiques quotidiennes en ligne et hors ligne. Elle part du constat que, bien que souvent éloignés des formes de participation conventionnelles, ces jeunes mobilisent des répertoires d'action politique ancrés dans l'expérience vécue, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, au sein des communautés et territoires où ils s'engagent, ainsi que par leur présence numérique et visuelle.

Menée dans une École de la Deuxième Chance (*Escola de Segunda Oportunidade*) au nord du Portugal — un dispositif éducatif destiné aux jeunes en situation de décrochage scolaire ou de risque d'exclusion sociale. La recherche a adopté une approche ethnographique dite *snap-along*, conduite sur une période de cinq mois, impliquant treize participants âgés de 15 à 20 ans. Cette approche combinait une observation participante intensive dans les contextes scolaire et communautaire, et analyse de leurs interactions sur les réseaux sociaux visuels. Une phase finale d'entretiens photo-élucidés a été réalisée avec cinq participants. L'analyse inductive des données a permis d'identifier trois dimensions interconnectées à travers lesquelles se jouent les possibilités et les impossibilités de participation: i) *Politique formelle et institutionnelle*, ii) *Politique sociale et communautaire*, et iii) *Politique visuelle et numérique*. Chacune d'elles a été abordée à travers quatre dialectiques centrales: agentivité vs adultisme; contrôle vs résistance; appartenance vs exclusion; reconnaissance vs invisibilité.

Les résultats révèlent que la participation de ces jeunes est située, sélective et profondément enracinée dans leur quotidien et leurs expériences communautaires. Elle est traversée par des intérêts spécifiques, des causes identitaires, mais aussi par des stratégies de résistance face aux normes dominantes et à l'autorité adulte. Les réseaux sociaux apparaissent comme des espaces privilégiés d'expression politique, de construction identitaire et de revendication de visibilité — tout en étant aussi des arènes de sur-exposition et de surveillance. Cette recherche entend ainsi contribuer à une meilleure compréhension de la participation juvénile dans des contextes éducatifs et sociaux marginalisés. En articulant les dimensions visuelles, numériques et communautaires, elle propose des pistes utiles pour penser des pratiques éducatives qui reconnaissent les jeunes issus de milieux défavorisés comme des sujets politiques à part entière.

Mots-clés: participation des jeunes; pratiques en ligne et hors ligne; ethnographie « *snap-along* »; école de la seconde chance; réseaux sociaux

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese foi muito mais do que um exercício académico – foi um caminho feito de encontros, dúvidas, cansaços e descobertas. Um caminho onde nunca estive verdadeiramente sozinha. Nada disto teria sido possível sem o apoio, o incentivo e a generosidade de muitas pessoas, a quem gostaria de expressar o meu mais sincero agradecimento.

À minha orientadora, Professora Doutora Carla Malafaia, pela escuta atenta, pelo rigor, pela generosidade e dedicação constante ao longo de todo este percurso. Obrigada pelos encontros em que pensamos juntas, por acompanhar cada passo com humildade e simpatia, com olhos cuidadosos e reflexões sempre pertinentes. Obrigada pelas horas de trabalho partilhadas a interpretar silêncios, a entrelaçar sentidos – por ser mais do que presença académica: por ser presença humana.

Aos/Às jovens que participaram nesta investigação, que me abriram as portas da escola, das redes sociais e, acima de tudo, da sua vida. Obrigada pela confiança, pelo humor, pelas conversas e silêncios. Pelas histórias, pelo tempo e pela verdade com que me ensinaram a olhar com mais cuidado. Por me deixarem acompanhar os vossos dias, os vossos ecrãs e os vossos mundos. Levo-vos comigo, para além destas páginas. Esta tese é também vossa.

À Escola Sem Muros que, mesmo sendo um nome fictício, vos descreve tão bem. Obrigada por me receberem sem barreiras, sem reservas, e por me mostrarem que é possível existir uma escola sem muros físicos, mas sobretudo sem muros na forma de estar, de ensinar e de cuidar. Obrigada a todos/as os/as profissionais que me acolheram de forma tão generosa, criando as condições para que esta investigação fosse possível.

Às amigas de estrada, de tese, de vida – Isabel, Jéssica, Joana, Vera – obrigada pelas palavras certas, pelas partilhas cúmplices, pelo abrigo nas horas mais duras e por nunca me deixarem esquecer o que importa. Aos/Às colegas de mestrado, pelo companheirismo e inspiração, pelas trocas e crescimento que me ofereceram.

Aos meus pais, por tudo. Pela base, pela força e pelo amor incondicional. Pela compreensão, paciência e apoio constante que sempre me sustentaram. Por nunca deixarem que me faltasse chão, mesmo quando o caminho parecia difícil. Por cada gesto, por cada “vai correr bem”, por estarem. Sempre.

À minha irmã, que é amor e inspiração em estado puro. Pela forma como me ouves, como me conheces e por celebrares as minhas vitórias como se fossem tuas. Obrigada por tudo o que és.

Agradeço ainda ao meu companheiro mais fiel. À força serena que me sustenta nos dias escuros, à esperança que insiste em permanecer quando tudo parece menos claro. À certeza de que estás sempre comigo, a amparar os meus passos.

A todas as pessoas que caminharam comigo, de perto ou de longe, o meu mais profundo obrigado. Esta tese é feita de muitas mãos, muitas vozes e muitos sorrisos partilhados.

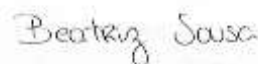
DECLARAÇÃO DE HONRA ÉTICA

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição.

As referências a outros/as autores/as (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Saliento, ademais, que as citações originais de língua estrangeira foram alvo de tradução, realizada por mim, para português de Portugal.

Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

A autora da dissertação,

A handwritten signature in dark ink, reading "Beatriz Sousa". The signature is written in a cursive, flowing style. The first name "Beatriz" is written in a larger, more prominent script, and "Sousa" follows it in a similar but slightly smaller script. The ink appears to be on a light-colored, slightly textured paper.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO – CONCEPTUAL	4
1. Jovens, Participação e Redes Sociais: o Caso das Classes Sociais Baixas	5
1.1. Participação cívica e política juvenil	5
1.1.1. Conceções e participação e cidadania	5
1.1.2. Condições, efeitos e desafios da participação juvenil	11
1.2. A classe social e as suas implicações na participação de jovens	16
1.3. O lugar do território e da comunidade nas práticas de participação de jovens	21
CAPÍTULO II. METODOLOGIA	32
1. Caracterização do contexto	33
1.1. E2O: Escolas de Segunda Oportunidade	33
1.2. O contexto da pesquisa: <i>Escola Sem Muros</i>	36
2. Desenho de Investigação: a etnografia snap–along e o seu recorte metodológico	38
2.1. A etnografia	38
2.2. A entrada no terreno	40
2.3. Cada etnografia é única: aproximação ao digital-visual	42
2.4. A etnografia snap–along	43
2.5. Reflexões sobre o papel da investigadora e os seus desafios	47
2.5.1. Posicionalidade e reflexividade no processo etnográfico de uma <i>insider</i> ...	47
2.5.2. Desafios éticos numa etnografia	51
CAPÍTULO III. RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
1. Política Formal e Institucional	56
1.1. Agência vs. Adultismo	56
1.2. Controlo vs. Resistência	64
1.3. Pertença vs. Exclusão	70
1.4. Reconhecimento vs. Invisibilidade	72
2. Política Social e Comunitária	75
2.1. Agência vs. Adultismo	76
2.2. Controlo e Resistência	80
2.3. Pertença vs Exclusão	84
2.4. Reconhecimento vs. Invisibilidade	90
3. Política Visual e Digital	93
3.1. Agência vs. Adultismo	94
3.2. Controlo vs. Resistência	99
3.3. Pertença vs. Exclusão	103
3.4. Reconhecimento vs. Invisibilidade	108
CAPÍTULO IV. CONCLUSÕES DO ESTUDO	113

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICES	133
APÊNDICE 1. Consentimentos informados.....	134
APÊNDICE 2. Guião para entrevistas foto-elicitadas	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Print do video publicado pela Francisca na rede TikTok

Figura 2. Conteúdo compartilhado pela Francisca sobre eventos importantes ligados à causa LGBTQIA+

Figura 3. Uma colagem de várias fotos tiradas pelo Rafael durante o processo de montagem da árvore, onde é possível inclusive observar pessoas do bairro que o ajudaram

Figura 4. Publicação compartilhada pelo Leandro sobre justiça social e desigualdade de classes

Figura 5. Publicações do Rafael das suas decorações de Natal no seu bairro

Figura 6. Partilha nas stories do jovem sobre o homicídio que aconteceu na Amadora, publicado no dia 22/10/2024

Figura 7. Algumas fotos que a Francisca publicou na sua conta privada momentos antes (a), durante (b) e após a peça da escola (c)

Figura 8. Partilha da Francisca sobre o estado das ruas da Ucrânia na altura do Natal

Figura 9. Publicações no Instagram compartilhadas pelo Rafael, em que convida os/as seguidores/as a acompanharem o resultado da árvore de Natal que decorou no seu bairro

Figura 10. Algumas imagens de uma sequência de 19 fotografias compartilhadas pela Francisca no Instagram acompanhadas por uma legend, onde revisita diferentes fases da sua vida

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE 1. Consentimentos informados

APÊNDICE 2. Guião para entrevistas foto-elicitadas

*Ganância no mundo, guerras no jornal,
Religião usada pra justificar o mal.
Dinheiro manda mais que a fé no coração,
Mas nós tamos aqui pra fazer revolução!*

*Não há prenda maior que o amor partilhado,
Nem poder que apague um abraço apertado.
Alegria é o som que vem do coração,
Esta é a nossa voz, é a nossa revolução!*

*Somos o futuro, a geração que diz:
“Deixem lá as guerras, salvem este país!”
– Jovens da Escola Sem Muros, 2024*

INTRODUÇÃO

A participação política juvenil tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, assumindo formas diversas que acompanham as transformações nos modos de agir, reivindicar e intervir no espaço público por parte das novas gerações. Longe de se limitar às práticas mais convencionais e institucionalizadas (Menezes et al., 2012; van Deth, 2014), a ação política dos/as jovens tem incorporado modos mais informais, quotidianos e situados, expressando-se em diferentes linguagens, territórios e esferas de vida, incluindo o digital (Campos, 2010; Ekman & Amnå, 2012). As redes sociais, particularmente as redes sociais visuais, têm assumido um papel preponderante na sociabilidade, na aprendizagem e na subjetivação política dos grupos juvenis, tornando obsoleta, na contemporaneidade, a divisão entre o online e o offline (Luhtakallio, Meriluoto & Malafaia, 2024; Soares, 2020). Apesar do crescente reconhecimento do papel das redes sociais na subjetivação política juvenil (Campos, Pereira & Simões, 2016; Gohn, 2018), é importante não ignorar os debates públicos que problematizam esses espaços digitais. As redes sociais são frequentemente apontadas como potenciadoras de comportamentos desviantes ou como canais de disseminação de discursos polarizadores, populistas e autoritários (Soares, 2020; Soares, Ferreira & Malafaia, 2021).

Nos media, nas escolas e até no debate público, torna-se comum ouvir que “a culpa é das redes sociais” – refletindo um discurso que responsabiliza o digital pelas tensões associadas à juventude contemporânea, como a alegada alienação, ansiedade ou desinteresse cívico (Malafaia, no prelo)¹. No entanto, esta leitura ignora o modo como, sobretudo para grupos com menor acesso aos meios tradicionais de expressão, estas plataformas têm sido instrumentais na denúncia, articulação e mobilização política (Bakker & Vreese, 2011; Caires, 2023; Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014). Exemplos recentes – como o de Gaza², um território onde os meios de comunicação foram amplamente bloqueados – mostraram como, através de conteúdos partilhados por jovens online, as redes sociais têm permitido contornar censuras, expor injustiças e disputar narrativas (Gomes & Jesus, 2017; Reis, 2021). Assim, se por um lado estas plataformas são alvo de críticas, por outro lado, são também espaços incontornáveis para compreender as novas formas de agir politicamente (Menezes et al., 2012; Luhtakallio, Meriluoto & Malafaia, 2024).

Estas mudanças tornam-se ainda mais complexas se considermos jovens em contextos socialmente desfavorecidos (Garcia, Macedo & Queirós, 2022; Malafaia,

¹ Malafaia, Carla (no prelo). *Redes sociais: Trilhos e cadilhos da cidadania juvenil?* Página da Educação (publicação prevista para junho de 2025).

² https://mecouncil.org/blog_posts/as-mainstream-media-fails-gaza-social-media-fights-to-tell-the-real-story/

Neves & Menezes, 2017), frequentemente afastados/as de estruturas e oportunidades participatórias e cujas práticas de cidadania tendem a ser invisibilizadas nos discursos institucionais e acadêmicos (Della Porta & Portos, 2023; Freires, Faria & Silva, 2023; Giugni & Grasso, 2020). Neste contexto, torna-se fundamental explorar as formas como estes/as jovens constroem sentidos próprios de participação, apropriação do espaço público e reivindicação de voz. Partindo deste cenário, esta investigação propõe-se a explorar a participação cívica e política de jovens de classes sociais menos favorecidas, analisando as suas práticas quotidianas online e offline, com o objetivo de compreender as motivações e estratégias individuais e coletivas, bem como as oportunidades e barreiras contextuais que atravessam as suas vivências da cidadania.

A estrutura da tese organiza-se em quatro capítulos principais. O Capítulo I apresenta o enquadramento teórico, mobilizando contributos das áreas da psicologia política, dos estudos da juventude, da sociologia da educação e dos estudos visuais, de forma a incorporar conceitos e perspetivas fundamentais para compreender, com maior profundidade, as múltiplas formas e formatos de participação juvenil em contextos de vulnerabilidade social.

O Capítulo II descreve detalhadamente o percurso metodológico do estudo, caracterizando o contexto e os/as participantes, justificando as opções metodológicas - com destaque para a abordagem etnográfica *snap-along* (Luhtakalio & Meriluoto, 2022) - e identificando técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados. Inclui também uma reflexão sobre os desafios éticos e de posicionalidade envolvidos no trabalho de terreno, considerando o papel da investigadora e as suas implicações para o desenvolvimento do estudo.

O Capítulo III apresenta e discute os resultados da análise dos dados empíricos, desenvolvendo-se a partir das três dimensões analíticas que emergiram das práticas de participação captadas pelo trabalho empírico etnográfico: *Política formal e institucional*, *Política social e comunitária*, e *Política visual e digital*. Cada dimensão é perpassada por quatro eixos dialéticos que desocultam as tensões, negociações e aspirações vividas pelos/as jovens participantes: agência e adultismo; controlo e resistência; pertença e exclusão; reconhecimento e invisibilidade. Estas dialéticas serão discutidas e ilustradas através de diversos episódios empíricos que incluem excertos de notas de terreno, entrevistas e registos visuais.

Por fim, o Capítulo IV apresenta as conclusões desta investigação, destacando os seus contributos teóricos, refletindo sobre as suas limitações e propondo caminhos futuros para a investigação e intervenção na área.

CAPÍTULO I.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO – CONCEPTUAL

1. Jovens, Participação e Redes Sociais: o Caso das Classes Sociais Baixas

A participação cívica e política dos/as jovens tem sido objeto de crescente interesse académico, com especial enfoque nos contextos digitais que caracterizam a contemporaneidade (Bakker & Claes, 2011; Bennett, 2008; Soares et al. 2022). Este capítulo pretende dar conta disso mesmo, apresentando o enquadramento teórico que sustentará a análise das práticas de participação de jovens, com atenção particular nos/as jovens de classes sociais mais baixas.

Na primeira parte desta secção, serão explorados conceitos fundamentais, como participação cívica e política, incluindo as formas tradicionais e emergentes de envolvimento juvenil. Numa segunda parte, serão abordadas as desigualdades sociais que impactam a participação dos grupos juvenis, destacando as barreiras e estratégias de resistência que desenvolvem para exercer a sua cidadania. E, por fim, o papel das redes sociais como espaços de mobilização e expressão cívica e política, destacando tanto as oportunidades quanto os desafios que estas plataformas apresentam.

1.1. Participação cívica e política juvenil

1.1.1. Concepções e participação e cidadania

Os/as jovens continuam a ser largamente representados como um grupo desinteressado e afastado das questões políticas e sociais, rotulado como politicamente apático e absorto em si mesmo (Jardim & Silva, 2016). São vários os estudos que têm explorado o tema, questionando esta visão dos/as jovens como sendo pouco ativos/as politicamente, e apontam a fraca participação eleitoral (Malafaia, Menezes & Neves, 2016; Costa, 2022; Harris, Wyn & Younes, 2010), a baixa confiança nos atores políticos e nas instituições (Andolina, Jenkins, Keeter & Zukin, 2002; Giugni & Grasso, 2020; Silva et al., 2012), e o pouco conhecimento político (Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014; Silva et al., 2022), como alguns dos fatores que justificam esta representação generalizada.

Paralelamente, a investigação tem reconhecido o aumento da participação dos/as jovens (Menezes et al., 2012), identificando outras formas e esferas que este grupo tem priorizado no seu envolvimento. Santos (2020, p. 5) sugere que “entre os/as jovens se estabeleceu não uma apatia, mas uma *antipatia* aos modos de fazer política derivados de um modelo hegemónico”. Por outras palavras, o que os estudos têm verificado é que os/as jovens não estão necessariamente desinteressados/as na política, mas sim insatisfeitos/as com as formas mais convencionais de participação (Norris, 2002). Isto é, práticas políticas tradicionais (Bárta, Boldt & Lavizzari, 2021), que

incluem atividades de caráter mais institucionalizado e formal, como o voto e a filiação partidária (Grasso, 2013; Silva et al., 2022; Ribeiro et al., 2022; Ross, 2012). Ao invés disso, muitos/as jovens têm procurado “formas menos hierarquizadas, mais fluídas e expressivas, de participação” (Menezes et al., 2012, p. 9), como a atuação em movimentos sociais, assinatura de petições, voluntariado e participação digital (Ekman & Amnå, 2012; Rodrigues, Menezes & Ferreira, 2018; Fontes, 2017; Freires, Faria & Silva, 2023; Menezes & Ferreira, 2018; Silva & Silva, 2023). As novas formas de participação (Freires, Faria & Silva, 2023; Pitti, 2018), têm permitido aos/às jovens interagirem politicamente de um modo mais horizontal e alinhado com os seus valores e causas. A mudança no ângulo de observação e a expansão da noção de participação para além de formas convencionais de relação com a política e de exercício de cidadania, conduziu a investigação neste campo ao reconhecimento dos/as jovens como atores/as interessados/as e comprometidos/as com questões políticas (Soares, Ferreira & Malafaia, 2021).

A participação enquanto fenómeno social tem vindo a ser estudado atendendo à multiplicidade de relações com a política que lhe subjazem (Malafaia, Menezes & Neves, 2016) produzindo uma variedade de perspetivas teóricas (Rodrigues et al., 2019) que contribuiu para a evolução do conceito, “levando, em alguns casos, a entendimentos diferentes ou até mesmo contraditórios entre diversos autores” (Bárta, Boldt & Lavizzari, 2021, p. 11). Para van Deth (2014), a participação pode ser definida, de um modo amplo, “como as atividades dos cidadãos que afetam a política³” (p. 351). Uma visão voltada para o envolvimento dos/as cidadãos/ãs na melhoria da sociedade e nos processos que possam conduzir a essa mudança social. Porém, e como van Deth pontua, a simplicidade desta definição não pretende camuflar a complexidade deste conceito, que começa desde logo pelas conceções e entendimentos daquilo que se considera ser a democracia e o regime democrático (Ekman & Amnå, 2012) relativamente ao papel dos/as cidadãos/ãs (Teorell, 2006).

Malafaia (2017), reconhecendo a diversidade de abordagens teóricas à participação questiona sobre o que, de facto, conta como participação, alertando para o risco de o conceito ser utilizado para designar tudo e nada. Na sua discussão, a autora apresenta um diálogo entre diferentes tipologias que olham para a participação a partir de diferentes dimensões: cívicas e políticas; manifestas e latentes; convencionais e não-convencionais; e individuais e coletivas.

O uso do termo “participação cívica e política” por diversos autores (Ekman & Amnå, 2012; Ribeiro, Neves & Menezes, 2016; Silva et al., 2022) demonstra o processo

³ Tradução livre

de transformação que o campo da participação tem sofrido, possibilitando captar precisamente a complexidade das formas de participação, visto que, e como Rodrigues, Menezes e Ferreira (2018) distinguem, partindo da definição de Verba et al. (1995), a “participação política diz respeito às ações que visam influenciar direta ou indiretamente os processos e as instituições políticas a vários níveis, a participação cívica refere-se às ações que procuram contribuir para a resolução de problemas e para o bem-estar das comunidades” (Rodrigues, Menezes & Ferreira, 2018, p. 3). Matos (2024) também concorda com esta definição e afirma que, por se tratarem de “conceitos multidimensionais, as suas definições e limites estão longe de serem consensuais. A participação política tende a ser vista como um subconjunto da participação cívica, limitando-se ao envolvimento em sistemas políticos” (p. 5). Assim, ao integrar estas duas dimensões, reconhece-se que o “cívico” e o “político” podem se interligar (Soares, Ferreira & Malafaia, 2021).

No que diz respeito à dimensão manifesta ou latente, há perspectivas que defendem que a participação é um conceito comportamental. Percebe-se que a literatura oscila entre a utilização dos termos “participação política” e “envolvimento cívico” (van Deth, 2014). Daí a importância da tipologia sugerida por Ekman e Amnå (2012) que, na perspectiva de Ribeiro, Neves e Menezes (2017), pode ser considerada um instrumento de análise sobre o que se pode considerar ou não como comportamento político. Nesta proposta, os autores distinguem formas manifestas e latentes de participação. A primeira “passa pelo comportamento político formal e institucional, e aquilo a que chamam de ação política extraparlamentar e de protesto; e formas mais indiretas ou latentes de participação, conceptualizadas como “envolvimento cívico” e “envolvimento social” ” (Ferreira, 2021, p. 19). Esta diferenciação, especialmente na noção sobre as formas latentes de participação “é essencial para compreender melhor as novas formas de comportamento político⁴” (Malafaia, 2017, p. 14), visto que atividades como, por exemplo, debater assuntos políticos com outras pessoas pode parecer, à primeira vista, uma atividade ‘não-política’. Portanto, o envolvimento pode também ser caracterizado como o interesse, atenção e posicionamento sobre certas questões cívicas e políticas (Ekman & Amnå, 2012).

O reconhecimento da multiplicidade de abordagens releva a mutabilidade do conceito de participação e evidencia “como as tendências sociais e políticas mudam rapidamente, pressionando os académicos a acompanhá-las. Falar sobre formas convencionais e não-convencionais de participação “é mais um reflexo dessa expansão” (Malafaia, 2017, p. 15). Conforme discutido anteriormente, as formas de

⁴ Tradução livre

participação diretamente relacionadas às decisões governamentais são usualmente referidas como “participação política formal” (Ekman & Amnå, 2012), com o voto sendo, durante muito tempo, percebido como o principal meio dos/as cidadãos/ãs se envolverem com a esfera política e, consequentemente, com a sociedade (Teorell, 2006). Contudo, ao considerarmos apenas esta categoria de participação, corre-se o risco de alimentar, erradamente, a ideia de que existe um declínio ou falta de participação (Norris, 2002), quando, na verdade, o surgimento de novas formas de participação – configuradas em práticas não-convencionais (Pitti, 2018) – tem desafiado essa visão. Exemplo disso é o envolvimento através de redes sociais ou novas formas de protesto e mobilização (Ribeiro, Neves & Menezes, 2016), que não se restringem a vias políticas institucionais (Freires, Faria & Silva, 2023), e que refletem uma ampliação das maneiras pelas quais os/as cidadãos/ãs se conectam e influenciam as decisões políticas. Porém, Malafaia (2017) alerta que a divisão entre convencional e não-convencional é controversa, carecendo de uma análise crítica da natureza dos processos políticos, que se encontram em constante mudança. Aquilo que era considerado não convencional pode, hoje, ter-se massificado – de que é exemplo a assinatura de petições (ibid). Esta perspectiva também é válida quando nos referimos a ações de carácter individual ou coletivo.

Ekman e Amnå (2012) propõem também uma diferenciação entre modos individuais e coletivos de envolvimento e participação. Para os autores, exemplos de participação individual incluem o que denominam de “atividades de contacto”. Ou seja, ações motivadas por interesse pessoal em determinadas questões sociais e políticas, como a participação eleitoral e outras formas de fazer ouvir a sua própria voz – seja através da assinatura ou recolha de petições, seja pelo consumo político, como a compra ou boicote de determinados produtos e marcas (Stolle, Hooghe & Micheletti, 2005). No que diz respeito às formas coletivas, o sentido de pertença a um grupo ou coletivo político – nomeadamente pela participação em filiações, partidos políticos ou sindicatos; pelo trabalho voluntário em prol da comunidade ou de terceiros; pela participação em movimentos sociais e protestos; ou até mesmo por meio de atos ilegais e radicais, como motins, ocupação de edifícios e confrontos com a polícia – é considerado exemplo de participação coletiva, refletindo diferentes níveis de envolvimento político e social. No entanto, todos “os tipos de participação já mencionados podem ser, implicitamente ou não, tanto coletivos quanto individuais (ou ambos)” (Malafaia, 2017, p. 16), tornando uma distinção estanque entre as duas dimensões ontologicamente questionável. Na verdade, mesmo Ekman e Amnå (2012) salientam a possibilidade de que “ao longo da vida, os indivíduos transitam entre diferentes modos de participação política” (p. 297). Assim, compreende-se que a

participação não é um processo fixo nem linear, podendo variar conforme o contexto pessoal, social e político de cada indivíduo (Malafaia, 2017). Esta fluidez reflete a mesma preocupação de Ribeiro, Neves e Menezes (2017) ao defenderem que devemos adotar uma postura crítica em relação à participação, em vez de a aceitarmos como um conceito estático. Até porque, na ótica destes autores, a democracia não é um processo intocável, mas sim dinâmico.

O que se destaca é a transformação no entendimento do que a participação representa – que já não se restringe aos mecanismos mais tradicionais, mas passa a englobar uma variedade de práticas de envolvimento, refletindo a crescente diversidade e complexidade da sociedade democrática. Afinal, “a lista de formas de participação política é extensa e cresce quase diariamente” (van Deth, 2014, p. 349). Retomando o discurso de Malafaia (2017), “estudar a participação envolve analisar como as pessoas vivenciam a democracia⁵” (p. 20), o que implica a interação entre indivíduos e entre diferentes pontos de vista, a reflexão sobre experiências vividas e a ação em torno de questões significativas.

Neste contexto, a participação dos/as jovens surge como um ponto central de análise, uma vez que, como demonstram diversos estudos (Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014; Vromen & Collin, 2010), se manifesta através de formas que desafiam concepções tradicionais, apontando para “um novo paradigma da participação de jovens” (Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014, p. 578). Jardim (2020) sublinha que os/as jovens “participam em causas pessoalmente significativas, relacionadas com temas e problemas que têm mais significado para suas vidas quotidianas” (pp. 161–162). Trata-se, portanto, de um grupo que concebe a sua participação de forma abrangente, privilegiando formas mais espontâneas e enraizadas nas suas vivências diárias. Esta realidade contribui para a ampliação dos horizontes analíticos neste campo, ao evidenciar a importância de considerar onde, como e com quem essa participação ocorre, contestando a ideia de afastamento dos/as jovens da vida política (Bennett, 2008; Santos, 2020).

Estes trabalhos mostram a importância de uma abordagem ampliada sobre a participação juvenil, considerando não apenas a diversidade de formas de envolvimento (Bárta, Boldt & Lavizzari, 2021), mas também a variedade de contextos em que estas práticas se manifestam – formais, não formais e informais (Ekman & Amnå, 2012; Jardim & Silva, 2016; Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014). Neste sentido, a alegada “crise” de participação deve ser entendida “como sinal simultâneo de recessão

⁵ Tradução livre

(das formas mais convencionais de participação) e expansão (das formas emergentes)” (Malafaia, Menezes & Neves, 2016, p. 53).

Como a discussão teórica até aqui tornou claro, é crucial olharmos para os contextos em que a participação ocorre. Ferreira (2021) enfatiza que, ao analisarmos a participação cívica e política, é fundamental ter em conta “as condições de cidadania e todo o contexto social, político e económico de cada indivíduo” (p. 21). Tal perspetiva evidencia a estreita relação entre participação e cidadania — dois conceitos indissociáveis.

Tradicionalmente, as sociedades humanas têm-se organizado em nações onde os/as cidadãos/ãs são definidos/as, por lógicas legalistas e estatutárias em torno de um conjunto de direitos e deveres (Costa & Ianni, 2018). No entanto, restringir a cidadania a essas lógicas implica uma visão redutora e excludente do conceito. Pessoas imigrantes, por exemplo, podem ser privadas desse reconhecimento formal e, conseqüentemente, da possibilidade de exercer plenamente a sua cidadania (Castro & Kanas, 2017; Jardim, 2020). Por isso, defendemos uma visão abrangente, que compreende a cidadania não apenas como uma condição ou *status* legal, mas como uma prática quotidiana – vivida através do envolvimento ativo nas dimensões sociais e políticas da vida e comunidade (Lister, 2007; Malafaia, Menezes & Neves, 2016). Nesta ótica, participar é, em si, um ato de cidadania (Menezes, 2007), independentemente do reconhecimento formal dentro das estruturas legais. A cidadania, entendida como prática, representa um campo dinâmico de ação e experiência que envolve o reconhecimento de direitos, responsabilidades e, principalmente, o exercício ativo da participação na construção da sociedade (Garcia, Macedo & Queirós, 2022).

Menezes (2007) salienta a importância de compreendermos a cidadania não apenas como um conceito polissémico, mas também como algo em constante mutação, ao afirmar que “aquilo que é a cidadania está longe de estar resolvido ou “fechado”” (p. 18). Esta dinâmica de transformação está, segundo a autora, profundamente ligada à identidade e ao sentido de pertença do/a cidadão/ã a uma determinada comunidade. Além disso, Menezes aponta a tensão entre os direitos e deveres legalmente atribuídos e a experiência vivida pelos/as cidadãos/ãs, evidenciando um desfasamento entre a visão normativa e a realidade social. Neste enquadramento, a autora problematiza as dimensões da universalidade e homogeneização, alertando para o risco de que a procura por uma definição única de cidadania possa obscurecer as diferenças e reforçar as desigualdades entre grupos sociais, afastando-se da ideia de que “somos todos iguais” (Noronha & Tebet, 2023). Esta reflexão em torno da inclusão e exclusão encontra ressonância em Stoer e Magalhães (2005), que questionam o binómio exclusão/inclusão social, sugerindo que “a afirmação das diferenças se torna um

dispositivo para compreender as novas formas de cidadania, em que a exclusão social também assume novos contornos” (p. 89).

A concepção de cidadania como um conceito em constante transformação torna-se ainda mais complexa quando incorporamos a perspectiva de Machado Pais (2005), que afirma que “talvez com os jovens possamos aprender a melhor olhar as várias caras da cidadania” (p. 54). Para o autor, estas *caras* referem-se às múltiplas identidades – tanto individuais quanto coletivas – que desafiam a visão tradicional de cidadania, ao questionar se ela se limita à defesa da igualdade ou se deve também incluir o reconhecimento da diferença. Este questionamento surge da própria condição juvenil, já que os/as jovens integram um grupo que abraça “modos de vida que reclamam pluralização, diferença, identidade, individualidade” (Pais, 2005, p. 53). Por isso, a cidadania não pode ser compreendida como um conceito homogêneo ou fixo, mas como um espaço multifacetado. Não se trata de haver uma só *cara* para a cidadania, mas de reconhecê-la através da “ação dos indivíduos em contexto, considerando-os como sujeitos ativos e críticos” (Pereira, 2023, p. 22).

A articulação entre as visões de Menezes e Pais contribui para uma compreensão mais aprofundada e multifacetada da cidadania, especialmente no contexto juvenil. Enquanto Menezes destaca a sua natureza em constante transformação, recusando a sua redução a um mero estatuto legal, Pais enfatiza a pluralidade de identidades envolvidas e a necessidade de reconhecer a diferença. Em conjunto, estas abordagens apontam para uma cidadania vivida e relacional, que se constrói na participação, na interação social e no reconhecimento das diversas experiências e pertencimentos. Trata-se, portanto, de um conceito que é “mais do que direitos e responsabilidades. Também envolve experiências de pertencimento e reconhecimento⁶” (Nordberg, 2006, p. 525).

1.1.2. Condições, efeitos e desafios da participação juvenil

Ferreira, Azevedo e Menezes (2012) apontam diversos estudos que evidenciam como a participação cívica e política “tem um efeito no desenvolvimento da identidade juvenil, incluindo a visão de si mesmo como um cidadão ativo, com uma forte conexão com a comunidade e uma consciência moral e política⁴” (p. 600). Nesta linha, Caires (2023) reforça que tais experiências podem promover a “confiança interpessoal e competências pessoais, cívicas e sociais” (p. 68), revelando o seu contributo positivo para o bem-estar dos indivíduos, ao favorecerem oportunidades de auto-realização e ampliação da identidade pessoal (Albanesi, Cicognani & Zani, 2007). Malafaia (2017),

⁶ Tradução livre

além de reconhecer estes benefícios, destaca o papel pedagógico das experiências cívicas e políticas, sublinhando que estas podem potenciar experiências significativas de aprendizagem, com efeitos que se estendem a múltiplos contextos da vida dos/as jovens. A autora defende que, ao compreendermos a natureza educativa destas práticas, torna-se essencial considerar a diversidade de esferas onde elas ocorrem, como a escola, a família, os pares e até mesmo as plataformas digitais, nomeadamente as redes sociais. Esferas “que se influenciam mutuamente. Juntas, contribuem para a construção da visão de mundo do indivíduo, da sua perceção de influência individual e coletiva, e o reconhecimento das possibilidades e condições para fazer escolhas⁴” (Malafaia, 2017, p. 84).

Contudo, é igualmente importante reconhecer que os efeitos da participação não são exclusivamente positivos. Os seus impactos dependem da natureza das experiências vividas (Azevedo, Ferreira & Menezes, 2012; Malafaia, 2017). De facto, estudos indicam “que a participação cívica e política também comporta alguns riscos sociais, podendo promover estereótipos, conformismo, cepticismo, desconfiança” (Fernandes-Jesus et al., 2012, p. 99). Por esta razão, torna-se essencial refletir criticamente sobre essas práticas (Caires, 2023), considerando os valores que transmitem e os condimentos que lhe subjazem (pluralismo, reflexão, ação, etc.) (Azevedo, Ferreira & Menezes, 2012; Fernandes-Jesus et al., 2012; Malafaia, 2017).

Dentro desta ótica, torna-se fundamental reconhecer a pluralidade existente no interior do grupo juvenil (Ekman & Amnå, 2012; Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014). Tal como apontam Fernandes-Jesus e colegas (2012), é essencial reconhecer a “diversidade na diversidade” (p. 95), ou seja, compreender que mesmo dentro de grupos considerados diversos – como, por exemplo, os/as imigrantes – existem múltiplas diferenças internas que não podem ser ignoradas. No caso dos/as jovens, estas diferenças dizem respeito a fatores como o contexto socioeconómico, cultural e político em que crescem (Reis, 2021), os quais influenciam profundamente os modos como experienciam e praticam a participação (Silva et al., 2022).

Ao abordar a diversidade de formas de participação juvenil, é importante refletir sobre os fatores que podem atuar como facilitadores ou, pelo contrário, como obstáculos à mobilização juvenil. A investigação desenvolvida por Albuquerque (2013) destaca a existência de “uma pluralidade de motivos ou de interesses, (...) bem como as suas escolhas face às oportunidades que foram surgindo e tendo em conta o rumo que pretendiam dar às experiências que foram sendo adquiridas” (p. 154). Esta diversidade de motivações pode ser de natureza individual ou coletiva (Bárta, Boldt & Lavizzari, 2021; Bečević & Dahlstedt, 2021; Daemon, 2020; Fernandes-Jesus et al., 2012; Souza, 2018), distinguindo-se, sobretudo, pela perceção dos custos e benefícios associados à

ação (Bárta, Boldt & Lavizzari, 2021; Fernandes-Jesus et al., 2012; Menezes et al., 2012), pela identificação com causas comuns (Soares et al., 2022), e pela reflexão sobre experiências vividas (Silva et al., 2022; Vromen & Collin, 2010). Para Fernandes-Jesus e colegas (2012), fatores como a identidade social, a percepção de injustiça e da eficácia coletiva têm um papel crucial na explicação da ação coletiva. Assim, é possível perceber que as motivações e recursos variam de indivíduo para indivíduo, e entre diferentes grupos juvenis (Noronha & Tebet, 2023; Souza, 2018), tendo em conta os assuntos e causas específicas que defendem (Benedicto & Blasco, 2017; Soares et al., 2022), bem como as suas atitudes, valores e interesses políticos (Giugni & Grasso, 2019).

As socializações familiares, assim como as experiências escolares e académicas, têm sido identificadas como fatores influenciadores de um maior envolvimento juvenil (Cristo & Barzano, 2019; Silva et al., 2022). Sobre este tópico, Menezes e colegas (2012), ao explorar a agência e participação dos/as jovens, refere que são vários os contextos das suas vidas que promovem a sua participação cívica e política, reafirmando a família e a escola, mas complementando que os pares também têm um papel importante para a participação deste grupo. Tais fatores são também reconhecidos por Martins e Campos (2024) como parte da socialização política, que corresponde a “um processo localizado, contextual e situacional (...), envolvendo diversos atores, como a família (...), a escola (...) e os pares” (pp. 73-74). Socialização essa que se torna igualmente importante para a mobilização dos/as jovens nas diversas formas pelas quais participam (Fernandes-Jesus et al., 2012).

Giugni e Grasso (2019) identificam três principais razões que motivam a participação: transformar as próprias circunstâncias (instrumentalidade), alinhar-se com o grupo (identidade) e expressar opiniões e valores (ideologia) (p. 11). De forma semelhante, Collom (2011) propõe quatro categorias de fatores facilitadores: económicos/instrumentais, ideológicos/valorativos, sociais e altruístas. O autor conclui que “a participação dos membros basicamente reflete as suas motivações” (Collom, 2011, p. 163), observando que muitos/as jovens são impulsionados/as sobretudo por necessidades económicas e materiais – como acesso à educação de qualidade, melhores oportunidades de emprego ou melhores condições de saúde e habitação – embora também haja motivações orientadas por valores e pelo desejo de contribuir para uma sociedade melhor (ibidem). Esta tensão entre interesses individuais e o bem comum é também analisada por Klandermans (2004), que destaca o papel complementar da “instrumentalidade” e da “ideologia” nas decisões de envolvimento cívico e político.

O estatuto socioeconómico é um preditor clássico da participação cívica e política (Cristo & Barzano, 2019; Henn & Foard, 2014) na medida em que condiciona o

acesso a recursos e oportunidades. A limitação de recursos económicos (Grasso & Giugni, 2021), aliada à falta de interesse ou de confiança no próprio conhecimento sobre assuntos políticos (Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014; Henn & Ford, 2013), são frequentemente apontados como a explicação para os baixos níveis de participação dos grupos sociais mais desfavorecidos (Grasso & Giugni, 2022). Albuquerque (2013) sublinha precisamente que as “desigualdades entre os indivíduos em termos de condições de vida, de estatuto socioeconómico, de domínio da informação e do nível de literacia influenciam a capacidade de tomar parte na vida pública e assumir uma cidadania ativa” (p. 68). Neste sentido, Silva e colegas (2022), ao mapear as formas e níveis de participação juvenil, destacam não só as barreiras estruturais já identificadas, mas também a falta de preparação promovida pelo sistema educativo português, por “não fomentar o conhecimento político (...) para além da excessiva intelectualização da linguagem política” (p. 5).

Os fatores que dificultam a participação são diversos e interligados. Como destaca Soares (2020), esses obstáculos podem ser de natureza “económica, educacional e cultural, [comportando] o risco de que importantes camadas da população fiquem excluídas/marginalizadas deste mundo [político]” (p. 10). Para além das barreiras socioeconómicas, os/as jovens enfrentam estruturas sociais que desvalorizam as suas vozes. O adultismo – entendido como a desconsideração da juventude com base na idade e suposta inexperiência (Jardim, 2020; Noronha & Tebet, 2023) – sustenta a perceção de que os/as jovens são “imatuross/as” ou “incapazes” de compreender questões políticas e sociais de forma plena (Benedicto & Blasco, 2017). Esta deslegitimação é particularmente limitadora para jovens de classes sociais mais baixas, cujas experiências tendem a ser ignoradas em espaços institucionais e comunitários, limitando a sua participação e mobilização, reforçando a sua exclusão do debate público (Freires, Faria & Silva, 2023). A estrutura adultocêntrica (Harris, Wyn & Younes, 2010; Martins & Campos, 2024) manifesta-se desde o sistema educativo até a política formal, onde os/as jovens são frequentemente subestimados/as e a sua agência questionada (Brites, Ponte & Menezes, 2016; Silva et al., 2022). Como consequência, muitos sentem-se desmotivados/as a participar, ao perceberem que as suas opiniões não são valorizadas ou que precisam de lutar mais do que os/as adultos/as para serem ouvidos/as (Ribeiro, Neves & Menezes, 2016). Para além dos desafios materiais, os/as jovens enfrentam, assim, uma luta simbólica pelo reconhecimento da sua voz no espaço político. Como discute Malafaia et al. (2012), os/as jovens, ao crescerem num ambiente onde a sua opinião é sistematicamente desconsiderada ou tutelada, tendem a incorporar a ideia de que são politicamente imatuross/as ou inaptos/as. Esta internalização não só

enfraquece a sua percepção de eficácia política, como também limita a sua disposição para agir de forma autônoma e crítica, reforçando um ciclo de exclusão política.

Hart (1992) contribui para a compreensão dos diferentes níveis de participação de crianças e jovens, ao propor a *Escada de Participação*, um modelo que serve como tipologia para refletir sobre a autenticidade do seu envolvimento. Este esquema apresenta uma hierarquia de graus de participação, cujo nível mais elevado corresponde à participação ativa, em que os/as jovens são mobilizados/as e efetivamente ouvidos/as. Nos níveis inferiores, Hart destaca formas meramente simbólicas de envolvimento, como o *tokenismo* – situações em que os/as jovens “aparentemente têm uma voz, mas na realidade têm pouca ou nenhuma escolha sobre o assunto ou a forma de comunicá-lo, e têm pouca ou nenhuma oportunidade de formular as suas próprias opiniões⁷” (Hart, 1992, p. 9). Isto evidencia a importância de se criar espaços em que não só seja ouvida a voz dos/as jovens, mas que essa voz exerça influência nos processos de tomada de decisão.

Os obstáculos à participação discutidos colocam-se de modo particularmente premente no caso de “jovens de camadas populares [que] aparecem como sujeitos de vulnerabilidades sociais, de violências e violações de direitos, sendo associados ao risco social” (Santos, 2020, p. 4). Tal concepção acaba por “influenciar significativamente as suas oportunidades de mobilização e participação política⁷” (Giugni & Grasso, 2020, p. 594). Como sublinha Caires (2023), essa condição de vulnerabilidade manifesta-se em múltiplas dimensões – social, económico, educacional e cultural – e está enraizada nos contextos em que vivem, e não nos/as próprios/as jovens enquanto indivíduos. Reconhecer isto permite adotar uma perspetiva contextualizada da sua participação. Além disso, diversos estudos sublinham a importância de envolver estes/as jovens nas lutas contra as situações de exclusão que experienciam, valorizando o seu papel como agentes de transformação nas suas comunidades (Freires, Faria & Silva, 2023; Rios, Neilson & Menezes, 2012).

Desta forma, rompe-se “com a ideia de “jovem problema” para “sujeitos de direitos”” (Cristo & Barzano, 2019, p. 1252). Os/As jovens das camadas populares são considerados/as como agentes capazes de atuar nos seus contextos, e não são as condições que os/as rodeiam que neutralizam o seu desejo de participação e envolvimento (Caires, 2023). Assim, embora a investigação aponte que contextos vulneráveis funcionam como uma barreira à participação, também reconhece que estas mesmas realidades podem atuar como motores de mobilização (Groppo & Silveira, 2020).

⁷ Tradução livre

1.2. A classe social e as suas implicações na participação de jovens

No debate sobre desigualdade, o contributo de Albuquerque (2013) é particularmente relevante, ao defender que a “análise das desigualdades vem confirmar a necessidade de cruzar uma pluralidade de fatores, pluralidade também inerente à análise da participação política” (p. 27). Esta visão dialoga com a perspetiva de Castro (2008), ao afirmar que “a participação política dos jovens não se faz no vazio cultural e histórico, mas em sociedades reais que carregam as marcas singulares de sua história e as dificuldades específicas de seu presente” (p. 253). Neste sentido, compreender a participação juvenil não deve ser separado “da condição de sujeitos da ação, das relações e dos vínculos geracionais, dinâmicos, relacionais e territoriais” (Cristo & Barzano, 2019, p. 1253).

A literatura destaca que questões relacionadas com o género, a etnia e a classe constituem dimensões centrais na análise da participação juvenil (Buckingham, 2008; Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014; Silva et al., 2022; Soares et al., 2022), uma vez que “são as suas influências recíprocas que delimitam as posições sociais dos sujeitos” (Albuquerque, 2013, p. 27). Pesquisas evidenciam que as desigualdades na participação resultam, em grande medida, destes fatores sociodemográficos (Benedicto & Blasco, 2017; Grasso & Giugni, 2022) frequentemente apontados como variáveis explicativas da baixa participação juvenil (Silva et al., 2022). Embora com abordagens distintas, estas investigações convergem quanto à relevância destas dimensões, ressaltando que, em algumas situações, se sobrepõem (Campos, 2007). Afinal, “cada uma destas variáveis influencia as outras e, em simultâneo, é por elas influenciada” (Albuquerque, 2013, p. 29).

Jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos enfrentam, assim, desafios particulares que dificultam a sua participação (Daemon, 2020; Groppo & Silveira, 2020), como a falta de tempo e disponibilidade (Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014; Gomes & Jesus, 2017; Silva et al., 2022), e preocupações mais imediatas relacionadas com alimentação, habitação e bem-estar básico (Caires, 2023; Grasso et al., 2019; Gadea et al., 2017). Estas condições limitam fortemente a sua capacidade de mobilização política (Rios, 2021). É, por isso, fundamental identificar os fatores que dificultam essa participação, reconhecendo as barreiras estruturais vivenciadas pelas classes populares (Vromen & Collin, 2010), sem perder de vista os recursos, contextos e experiências que, apesar das adversidades, possibilitam formas alternativas de envolvimento político.

Num estudo sobre a participação de jovens britânicos, Henn e Ford (2013) verificaram que a classe social e o histórico educacional desempenham um papel central na participação juvenil, seguidos da etnia e, de forma menos significativa, o género. Deste modo, torna-se pertinente aprofundar a questão da classe social, especialmente considerando os objetivos da presente investigação, que procura compreender os contornos que ela assume na participação dos/as jovens.

Para Almeida (1995, p. 134), classes sociais “só se podem definir em termos multidimensionais, ou seja, não através de um, mas de uma pluralidade de critérios”. Com o propósito de “encontrar os elementos básicos de definição do conceito de classe social” (ibidem), o autor retoma teorias clássicas, como a de Karl Marx, que entende as classes como “o conjunto das relações que os indivíduos necessariamente estabelecem na produção social da sua existência” (Almeida, 1995, p. 134). Nesta perspetiva, as classes estão fundadas na base económica das sociedades, originando dois grandes grupos com interesses opostos: a burguesia e o proletariado (Albuquerque, 2013; Almeida, 1995). Max Weber, por sua vez, expande esta análise ao considerar que as relações de classe não se limitam à posse dos meios de produção, mas também se expressam nas dinâmicas do mercado, onde indivíduos e grupos competem com diferentes recursos (Almeida, 1995). Para Weber, a divisão social não ocorre apenas entre burguesia e proletariado, mas através de uma pluralidade de “situações de classe” que refletem desigualdades nas oportunidades e privilégios. Além disso, introduz o conceito de “grupos de *status*”, que se distinguem pelo prestígio social, estilos de vida e origens familiares (Almeida, 1995), mostrando que a hierarquização social vai além do critério económico.

Pierre Bourdieu (1986) aprofunda esta discussão ao propor uma leitura das desigualdades estruturada em torno de diferentes formas de capital: económico, cultural e social. A interseção destes capitais permite compreender como se reproduzem as desigualdades sociais e se perpetuam as classes ao longo do tempo. Para o autor, as classes sociais não são apenas determinadas pelas condições materiais, mas também pelo acesso a recursos simbólicos e pelas estratégias de distinção e manutenção do poder utilizadas pelos grupos dominantes (Bourdieu, 2013). Esta perspetiva é particularmente útil para entender por que os/as jovens em contextos socialmente desfavorecidos enfrentam dificuldades adicionais na sua participação cívica e política, muitas vezes decorrentes da dificuldade de acesso, da ausência ou da fragilidade desses capitais.

Apesar da relevância e do contributo decisivo das teorias clássicas para a compreensão da estrutura social e da reprodução das desigualdades, diversos/as autores/as contemporâneos/as têm questionado a rigidez das categorias tradicionais de

classe, argumentando que as suas demarcações rígidas se tornaram progressivamente menos adequadas para interpretar as realidades atuais. Bottero (2004), por exemplo, salienta que estas abordagens foram sendo questionadas face às profundas transformações socioeconómicas – como a globalização, a expansão do setor de serviços, a fragmentação do trabalho e os processos de individualização – o que levou ao surgimento de correntes que reivindicam uma renovação conceptual do próprio significado de “classe”. Segundo a autora, surgia a necessidade de uma redefinição que incorporasse os impactos das mudanças sociais e culturais, as quais desafiaram a utilidade explicativa dos modelos tradicionais. Esta perspetiva é reforçada por Clark e Lipset (1991), que defendem que “à medida que as hierarquias tradicionais declinam e novas diferenças sociais emergem⁸” (p. 397), a análise de classe tornou-se, em muitos casos, insuficiente para captar a complexidade da estratificação social contemporânea. Neste sentido, os processos de globalização e as novas dinâmicas económicas e culturais têm exigido uma reconfiguração dos modos como compreendemos as desigualdades sociais (Carvalho, 2014).

A ascensão de novas formas de diferenciação – como o peso dos estilos de vida, do consumo simbólico ou das identidades culturais – levou a que aspetos culturais se tornassem tão relevantes quanto os económicos na definição das posições sociais. Carvalho (2014) aponta que a “pertença de classe deixou de ser um impedimento às decisões de vida, não formatando nem as práticas, nem as identidades” (p. 652), evidenciando uma maior individualização das trajetórias. Assim, a compreensão contemporânea das classes sociais requer uma abordagem mais ampla e multidimensional, que reconheça tanto as estruturas objetivas de dominação como as representações subjetivas e simbólicas que contribuem para a reprodução das desigualdades. Estas mudanças desafiam as conceções clássicas de classe, mas não as eliminam.

Neste contexto, é pertinente mencionar que esta perspetiva de fluidez e descentralização da classe também tem sido alvo de crítica. Jacek Tittenbrun, no texto *The Death of Class?* (2014), questiona a tese da “morte da classe” proposta por Jan Pakulski e outros/as autores/as, argumentando que esta abordagem falha tanto em termos teóricos como empíricos, ignorando a continuidade e, em certos casos, o agravamento das desigualdades sociais. Embora reconheça que os processos de individualização e de transformação das identidades sociais diluíram as estruturas de classe, Tittenbrun sustenta que estas continuam a existir e a desempenhar um papel relevante nas dinâmicas sociais. Para o autor, as posições de classe continuam a ter

⁸ Tradução livre

um impacto direto no acesso a oportunidades, na segurança económica e na mobilidade dos indivíduos, sendo essenciais para compreender as relações de poder e desigualdade na sociedade contemporânea, sendo a sua suposta “morte” uma afirmação precipitada.

Deste modo, a análise da classe social continua a ser um eixo interpretativo na investigação da participação dos/as jovens, particularmente daqueles/as que vivem em contextos socialmente desfavorecidos. A persistência de estruturas de desigualdade, ainda que transformadas, continua a moldar as trajetórias juvenis e a condicionar as formas de envolvimento cívico e político de diferentes grupos sociais. É fundamental compreender de que forma a posição social dos/as jovens pode condicionar as suas trajetórias individuais e coletivas, até porque, como afirmam Cristo e Barzano (2019), “ser jovem da classe média é diferente de ser jovem da classe popular” (p. 1261). Diferenças essas que também se refletem ao nível da participação cívica e política (Brites, Ponte & Menezes, 2016; Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014; Henn e Ford, 2013; Ribeiro, Neves & Menezes, 2016; Santos, 2020).

Os resultados do estudo desenvolvido por Giugni e Grasso (2021), centrado na análise de questões-chave para a participação juvenil – como desigualdades, polarização, envolvimento social e oportunidades – “confirmaram que os recursos socioeconómicos e a classe social influenciam a participação política” (p. 7). Mas não é o único. Ao estudar a interseção entre juventude, classe social e política, Groppo e Silveira (2020) propõem uma leitura que vai além da juventude como mera categoria etária, entendendo-a também como uma categoria política. O foco recai sobre as experiências coletivas de jovens, especialmente das classes populares, que contribuem para a resignificação das suas identidades e papéis sociais, “re-construídas ou re-apropriadas pelos sujeitos em seu auto-fazer histórico” (Groppo & Silveira, 2020, p. 11). Esta abordagem oferece um novo olhar sobre a relação entre juventude de classes sociais baixas e política ao considerar o seu envolvimento como potencialmente desestabilizador das hierarquias e desigualdades sociais. Tal visão ainda é pouco enfatizada na literatura, que tende a centrar-se predominantemente na influência dos recursos socioeconómicos e da classe social na participação política, como mostram Giugni e Grasso (2021). Em contraste, o trabalho de Groppo e Silveira (2020) destaca a agência dos/s jovens, particularmente aqueles/as de classes populares, e como as suas experiências coletivas podem resignificar identidades e desafiar estruturas sociais preexistentes. Desta forma, a sua abordagem oferece uma perspetiva alternativa que amplia o entendimento sobre o seu papel na esfera pública e nas lutas por justiça social.

Diversos estudos indicam que a participação cívica e política é mais frequente entre jovens das classes média e média-alta (Caires, 2023; Grasso & Giugni, 2021;

Grasso & Giugni, 2022; Junior & Teixeira, 2021), uma vez que o acesso a determinados tipos de capital – cultural, social e económico – facilita o envolvimento em espaços institucionais de participação. Este foco predominante em jovens de contextos mais favorecidos contribui para a invisibilidade das formas de envolvimento político protagonizados por jovens de classes populares, refletindo-se na escassez de estudos sobre as suas dinâmicas de mobilização. Como destacam Della Porta e Portos (2023), a participação destes/as jovens “é um tema raramente explorado na literatura⁹” (p. 30). No entanto, investigações recentes sugerem que, embora com menor acesso a canais convencionais de participação, jovens em contextos de maior vulnerabilidade social desenvolvem estratégias alternativas de envolvimento, como a participação em movimentos sociais, protestos e redes comunitárias (Giugni & Grasso, 2019). Assim, a relação entre classe social e participação não deve ser analisada unicamente em termos de presença ou ausência, mas sim à luz das estratégias utilizadas e dos contextos que moldam as formas possíveis de agir politicamente. Esta abordagem permite, inclusive, problematizar quais formas de participação são legitimadas e reconhecidas como “políticas” na produção científica e no discurso público.

Dando continuidade à discussão sobre os fatores que influenciam a participação dos/as jovens de classes mais baixas, é importante destacar que novas formas de participação, de natureza não-convencional, surgem como vias preferenciais de envolvimento (Bárta, Boldt & Lavizzari, 2021; Pitti, 2018). Estas práticas, frequentemente baseadas em recursos e redes locais, revelam-se particularmente atrativas para jovens de contextos marginalizados, que tendem a identificar-se mais com formas concretas e visíveis de atuação do que os modos tradicionais de participação, percebidos como abstratos ou distantes (Freires, Faria & Silva, 2023). Neste sentido, Ribeiro, Neves e Menezes (2016), ao investigarem as barreiras e motivações da participação de jovens de origem nacional e imigrante, evidenciam que estes/as jovens estariam mais dispostos/as a participar se percebessem a possibilidade de adquirir novas experiências, conhecimento e aprendizagens. Além disso, manifestam uma forte motivação para se envolver em causas que acreditam poder influenciar positivamente a sociedade (ibid).

Estas motivações ecoam nos resultados de Vromen e Collin (2010), que identificaram que “os tipos de questões sobre as quais os jovens marginalizados desejavam ser agentes ativos na tomada de decisões estavam principalmente relacionadas às preocupações do dia a dia, como educação, trabalho e espaço

⁹ Tradução livre

público¹⁰” (p. 105). Assim, os fatores contextuais revelam-se determinantes não só nas preocupações destes/as jovens, mas também na forma como constroem o desejo e os modos de participação (Collom, 2011). Ao envolverem-se com causas próximas do seu dia a dia, expressam responsabilidade cívica, consciência social e uma clara intenção de defender os seus interesses e fazerem ouvir-se nas decisões que os/as afetam (Giugni & Grasso, 2019).

De facto, diversas investigações que analisam a participação de jovens das camadas populares sublinham a relevância do contexto e do território como elementos-chave na compreensão do seu envolvimento cívico e político. Como referem Freires, Faria e Silva (2023), o envolvimento de pessoas “tradicionalmente deixadas para trás, por meio da tomada de decisões e da participação, parece ter o potencial de melhorar a resiliência da comunidade” (p. 3). A resiliência, neste caso, surge não só como consequência, mas também como motivação para a participação, na medida em que os/as próprios/as jovens reconhecem as fragilidades das suas comunidades, mas também os seus recursos e potencial transformador. Este reconhecimento contribui para que o território e os contextos locais se tornem, simultaneamente, espaços de desafio e de mobilização (ibid).

Assim, considerando a importância atribuída pela literatura ao papel do território, da comunidade e dos contextos locais, estes elementos merecem uma atenção específica na análise da participação e envolvimento de jovens de classes sociais baixas, como será discutido em detalhe a seguir.

1.3. O lugar do território e da comunidade nas práticas de participação de jovens

Uma parte da literatura sobre participação juvenil sublinha a importância de se considerar as dimensões territoriais e comunitárias na mobilização dos/as jovens (Guerra & Quintela, 2016; Martins & Souza, 2007), sobretudo daqueles/as que vivem em contextos marcados por processos de marginalização (Nordberg, 2006). Segundo Bečević & Dahlstedt (2021), “é urgente analisar a participação juvenil à luz da estrutura social e do acesso desigual a recursos, fatores que criam divisões espaciais, materiais e simbólicas entre diferentes categorias de jovens” (p. 362). O seu contributo revela-se especialmente pertinente ao argumentarem que estas fronteiras não apenas condicionam o acesso, mas também classificam e categorizam os/as jovens, separando os/as “pertencentes” daqueles/as que são vistos/as como desviantes ou até problemáticos/as para a sociedade.

¹⁰ Tradução livre

Esta estigmatização territorial (Marques, 2012; Wacquant, 2008), longe de construir um pano de fundo neutro, influencia diretamente as formas de participação destes/as jovens na vida pública, já que as dinâmicas territoriais moldam as suas percepções de pertencimento e agência dentro das comunidades (Sernhede, 2011). A investigação tem vindo, por isso, a destacar o papel central das redes de sociabilidade e solidariedade (Albanesi, Cicognani & Zani, 2007; Nordberg, 2006; Ross, 2012) que se desenvolvem nesses territórios e funcionam como mediadoras entre as experiências individuais e estruturas institucionais (Carter, Sumpter & Thruston, 2023; Marques, 2012). Neste sentido, Garcia, Macedo e Queirós (2022) assinalam que contextos como os “territórios bairro, cidade/espço público (...) encarnam dimensões desafiantes de análise, onde a diversidade das interações sociais, das formas de ser, estar e existir poderão gerar novas possibilidades de exercício de cidadania” (p. 73).

Portanto, as identificações e vivências culturais que estes/as jovens estabelecem com os seus territórios (Jardim, 2020) são de tal forma marcantes que o seu sentido de pertença adquire contornos analíticos próprios. Para Carter, Sumpter e Thruston (2023), o sentido de pertença é uma necessidade humana fundamental, com impacto direto no bem-estar e na participação. Para Yuval-Davis (2006) pertencer não é apenas uma questão de identificação subjetiva ou de laços afetivos: é também uma prática situada e relacional, que envolve processos de inclusão e exclusão social, cultural e simbólica. Nesse sentido, a pertença articula-se em três níveis analíticos interdependentes: i) a localização social, que diz respeito às posições sociais ocupadas pelas pessoas com base em fatores como classe, género, etnia ou origem; ii) os vínculos emocionais e afetivos, que remetem para o sentimento de estar "em casa", sentir-se confortável, reconhecido/a e seguro/a num determinado espaço ou grupo; iii) e os valores ético-políticos, isto é, os princípios e normas que orientam as formas de pertença reconhecidas como legítimas numa dada sociedade. Através desta lente, torna-se possível pensar a pertença não apenas como um sentimento subjetivo de "estar em casa", mas como um campo político, estruturado por fronteiras simbólicas e materiais que regulam quem é reconhecido como parte da comunidade. As chamadas "políticas de pertença" operam, assim, como dispositivos de poder que autorizam ou negam o acesso a espaços sociais e políticos, sendo particularmente relevantes para analisar como os/as jovens constroem sentidos de pertença e reivindicam reconhecimento em contextos de marginalização.

O território, com os seus costumes, cultura e história (Jardim, 2020), fortalece as oportunidades de envolvimento cívico e evidencia “a capacidade dos jovens não apenas de identificar problemas nas suas cidades natais, mas também de refletir estrategicamente sobre soluções” (Freires, Faria & Silva, 2023, p. 15). Essa ligação

direta com as questões que afetam as suas vidas e contextos (Vromen & Collin, 2010) pode estar relacionado a um maior interesse em participar por parte de grupos juvenis e a um auto-reconhecimento como cidadãos/ãs ativos/as e competentes (Ferreira, Azevedo & Menezes, 2012; Freires, Faria & Silva, 2023; Garcia, Macedo & Queirós, 2022). Assim, não só se reforça o sentimento de pertença, como aumenta a percepção de que contribuem para a integração mútua entre si e as suas comunidades (Freires, Faria & Silva, 2023; Makhoul, Alameddine & Afifi, 2011; Torres–Harding et al., 2018). A identificação das necessidades coletivas e as suas estratégias de mobilização revelam um forte sentido de orgulho e pertença (Vromen & Collin, 2010), sublinhando o potencial do envolvimento comunitário para o fortalecimento da resiliência coletiva (Forbes-Genade & Niekerk, 2018, p. 238).

O sentido de pertença é aprofundado pela perspectiva de McMillan e Chavis (1986), que propõem o conceito de sentido de comunidade, o qual, para além da pertença, engloba a percepção de que os membros de um determinado contexto são “importantes uns para os outros e para o grupo, e uma fé compartilhada de que as suas necessidades serão atendidas por meio do compromisso de estarem juntos¹¹” (p. 9). Estas características revelam-se mais abrangentes, na medida em que incluem a crença na capacidade da comunidade para produzir mudança social (Fernandes-Jesus et al., 2012, p. 124), o que fortalece a confiança dos/as jovens na sua mobilização para influenciar positivamente o seu bem-estar coletivo (Albanesi, Cicognani & Zani, 2007).

Estes vínculos são essenciais, pois expressam a responsabilidade partilhada e o impacto mútuo, como evidenciam os resultados do estudo desenvolvido por Torres-Harding et al. (2018), no qual os/as participantes revelaram o gosto “de ajudar os outros, trabalhar coletivamente e saber que podiam servir de exemplo para os demais membros da comunidade¹⁰” (p. 13). Assim, o sentido de comunidade alicerça-se nas relações que se estabelecem e nos fortes laços que se criam entre vizinhos (Jardim, 2020), bem como no acompanhamento contínuo das diversas práticas desenvolvidas enquanto coletivo. Neste contexto, a convivialidade permite compreender a prática de circular pelo bairro e pelos espaços comunitários (Nowicka & Vertovec, 2014), o que contribui para um maior enraizamento do sentido de comunidade. Neal et al. (2019) defendem que o conceito de convivialidade amplia a “noção de comunidade como uma socialidade profunda do ‘estar com’ e como uma cultura de prática urbana¹⁰” (p. 69), promovendo tanto um sentimento de realização como de empoderamento (Torres-Harding, 2018). Este “estar junto” envolve negociações e contradições e, quando associado ao conceito de sentido de comunidade, deixa de ser apenas a descrição de encontros entre pessoas

¹¹ Tradução livre

– inclusive culturalmente distintas – para se tornar uma ferramenta analítica significativa na compreensão da multicultural urbana interdependente (Neal et al., 2019). Assim, a convivialidade liga-se à forma como se constrói o bem-comum e ao modo como as pessoas atribuem significado ao seu cotidiano (ibid).

Importa sublinhar que, embora ancorada num território físico, a comunidade ultrapassa esta dimensão material. A comunidade é também um espaço simbólico e relacional, construído a partir das vivências e representações partilhadas entre os seus membros (Albuquerque, 2013). O sentido de comunidade não se esgota na dimensão territorial geográfica – está intimamente ligada ao modo como se percebe a comunidade, ao imaginário construído em torno do bairro, à memória partilhada, aos significados subjetivos e intersubjetivos atribuídos aos espaços quotidianos. Assim, o sentido de pertença não depende apenas da extensão territorial, mas da experiência partilhada de viver, resistir e agir coletivamente (Freires, Faria & Silva, 2023). Esta perceção expandida da comunidade contribui para uma compreensão mais profunda dos vínculos que mobilizam os/as jovens à participação.

A investigação aponta ainda que diversos fatores contribuem para o desenvolvimento do sentido de comunidade entre os/as jovens, como o envolvimento em atividades escolares (Albanesi, Cicognani & Zani, 2007). No contexto educativo, a literatura destaca estratégias e espaços que podem potenciar essa participação, como as assembleias escolares. Noronha e Tebet (2023) defendem que estes contextos se configuram como “espaços de diálogo sobre os territórios” (pp. 8-9), demonstrando que a participação política é também um espaço pedagógico e educativo (Boulianne & Theocharis, 2020). Este espaço confronta certezas, gera novas inquietações e reformula perspetivas, promovendo aprendizagens contínuas e críticas sobre a realidade – e, em particular, sobre a realidade vivida por estes/as jovens (Noronha & Tebet, 2023).

Por fim, compreende-se que o conceito de território surge na literatura representado por dois polos. Por um lado, manifesta-se como uma barreira à participação (Lopes, 2017, p. 4). Neste sentido, para além das dimensões materiais, como a habitação, as representações simbólicas da realidade vivida por este grupo e das suas áreas geográficas tornam-se centrais “para os processos de formação tanto de oportunidades quanto de barreiras à participação” (Bečević & Dahlsted, 2022, p. 369). Assim, o contexto e a condição social não apenas delimitam as possibilidades de ação, mas também representam espaços de resistência e contestação política aos desafios e lutas sociais em que os/as jovens estão envolvidos/as (Groppa & Silveira, 2020). Trata-se de uma perspetiva na qual as dimensões visuais e as redes sociais

desempenham um papel crescentemente importante, sobretudo para grupos juvenis – aspeto que será explorado nas secções seguintes.

1.4. #AtivismoJuvenil: o papel das redes sociais na participação de jovens de contextos desfavorecidos

Vários estudos têm vindo a reforçar a importância do papel das redes sociais, destacando que o ambiente online tem expandido as possibilidades de ação dos/as jovens, uma vez que o “espaço público para interagir uns com os outros e tornar os seus pontos de vista visíveis para todos é agora oferecido mais do que nunca – online¹²” (Kotilaine, 2009, p. 244). Desta forma, a participação digital possibilita o surgimento de novas formas de cidadania, abrindo caminho para que, especialmente os/as jovens (Campos, Pereira & Simões, 2016; Gohn, 2018), utilizem este meio de forma estratégica. Como sublinha Campos (2010), o digital é “um recurso que estes dominam com mestria (...) familiarizados com as tecnologias e experientes na readaptação de linguagens” (p. 130), permitindo-lhes exercer a sua “agência, influência e voz relativamente a questões políticas” (Soares, Ferreira & Malafaia, 2021, p. 41).

Neste sentido, os/as jovens encontram nestes ambientes – que transcendem as fronteiras tradicionais de espaço e tempo (Santos, 2015) – um meio eficaz para expressarem as suas preocupações e construírem as suas identidades numa sociedade cada vez mais *em rede* (Reis, 2021). Estes espaços digitais carregam “várias reivindicações pela transformação das relações entre a cidadania e os meios de comunicação, além de facilitar novas formas de participação política e oferecer um novo meio de imaginar os nossos futuros políticos¹¹” (Fenton & Barassi, 2011, p. 179).

A investigação parece ser consensual quanto ao papel destas plataformas: estudos diversos apontam as redes sociais como ferramentas essenciais para a mobilização juvenil (Bakker & Vreese, 2011; Buckingham, 2008; Caires, 2023; Soares, Ferreira & Malafaia, 2021; Santos, 2015; Tuk & Yang, 2014). Os/As jovens percecionam-nas como mediadoras da sua participação (Silva & Silva, 2023), sentindo-se mais confortáveis para se expressarem nesses espaços do que através de meios tradicionais (Costa, 2022; Reis, 2021). A comunicação proporcionada pelas redes sociais, “empodera os cidadãos e conscientiza a juventude de seu potencial de mudança e ação” (Santos, 2015, p. 33). Estas plataformas permitem criar novos significados, ampliar audiências e estabelecer dinâmicas interativas fundamentais para o desenvolvimento da consciência crítica dos/as jovens, uma vez que “se tornaram palcos e sediam os

¹² Tradução livre

posicionamentos dessa geração” (Gomes & Jesus, 2017, p. 2). Para Meriluoto (2024), “o que uma pessoa escolhe mostrar está nas suas próprias mãos — pelo menos mais do que no mundo físico¹³” (p. 1088). Consequentemente, esta forma de participação digital contribui “para aumentar os níveis de participação de grupos que tendencialmente são mais excluídos dos mecanismos formais de participação, uma vez que não implica grandes custos e é de fácil acesso” (Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014, p. 579). Através deste acesso facilitado, os/as jovens encontram nas redes sociais um canal de expressão e resistência, redefinindo a sua presença e voz no espaço público digital.

Longe de ser um fenómeno unidimensional, a participação através das redes sociais e da Internet não inclui todos os grupos da sociedade da mesma forma (Bakker & Vreese, 2011). A sua influência depende de uma combinação complexa de características sociais, pessoais, dos conteúdos e dos contextos específicos em que são produzidos. Gomes e Jesus (2017) destacam, neste contexto, a relação entre classe social e redes sociais, evidenciando como as desigualdades sociais moldam as experiências juvenis e condicionam as suas interações nestas plataformas digitais. Kaskazi e Kitzie (2021) acrescentam a esta discussão, sublinhando que os/as jovens encontram, com maior frequência, informações políticas através das redes sociais, o que lhes permite “exercer autonomia em relação às questões sociais e políticas com as quais se sentem conectados¹²” (p. 72). As redes sociais, assim, não só democratizam o acesso à informação, mas também potencializam o envolvimento cívico e político daqueles/as que, tradicionalmente, se encontram mais afastados/as dos canais formais de participação.

Este fenómeno estabelece uma ponte entre os mundos online e offline, permitindo que os/as jovens não apenas expressem as suas identidades nas suas vidas quotidianas, mas também as transportem para o espaço digital. As redes sociais transformam-se, assim, num ambiente híbrido (Campos, Pereira & Simões, 2016), onde as experiências digitais e reais se entrelaçam, contribuindo para a construção de um sentido de pertença, resistência e transformação social (Campos, Pereira & Simões, 2016; Luhtakallio, Meriluoto & Malafaia, 2023). Esta relação híbrida possibilita que os/as jovens assumam um papel mais ativo nas causas e problemas sociais, ultrapassando a condição de meros/as espectadores/as (Reis, 2021).

O papel destas plataformas assume uma dupla perspetiva. Por um lado, a sua utilização potencia o debate e visibilidade de diversos assuntos e causas de natureza diversa, bem como a divulgação de ações e eventos sociais e políticos, estimulando,

¹³ Tradução livre

assim, a participação offline (Campos, Pereira & Simões, 2016; Boulianne & Theocharis, 2020). Por outro lado, existe o lado obscuro das redes sociais (Soares et al., 2022), associada à mediação algorítmica (Milan, 2015). Os algoritmos, muitas vezes descritos como opressores e despolitizadores (Kaskazi & Kitzie, 2023; Treré, 2018), regulam o “porquê, quando e como o conteúdo é apresentado¹⁷” (Litt, 2012, p. 337), privilegiando determinados temas (Meriluoto, 2023), em detrimento de outros, principalmente os de cariz político (Luhtakallio & Meriluoto, 2023). Este filtro algorítmico favorece visões do mundo específicas, condicionando interações e limitando a disseminação de discursos alternativos ou contra-hegemónicos (Milan, 2015). A exposição contínua e seletiva a certos conteúdos reforça crenças e opiniões pré-existentes (Treré, 2018), intensificando as desigualdades sociais já existentes. Este cenário, que reflete os impactos da era da hipervisibilidade nas redes sociais (Malafaia & Meriluoto, 2022), molda a forma como os/as jovens se expressam, limitando o potencial emancipatório das redes sociais. No entanto, longe de serem vítimas passivas das lógicas algorítmicas, a investigação mostra que jovens desenvolvem estratégias crescentemente refinadas para visibilizar os seus projetos políticos, contornando as opressões da arquitetura algorítmica (Malafaia & Meriluoto, 2022). Simultaneamente, modos criativos de participação emergem, como a partilha de experiências pessoais enquanto formas de resistência (Treré, 2018) e o uso das redes para amplificar e valorizar vozes marginalizadas (Meriluoto, 2022). Neste processo, as redes sociais surgem como um espaço privilegiado para a expressão destas formas de resistência, permitindo tanto a exposição de identidades quanto a escolha consciente de ocultar determinados conteúdos. Para Meriluoto (2024), a não publicação de determinados conteúdos nas plataformas digitais pode, igualmente, representar uma forma de resistência ao estigma. Neste sentido, a participação visual nas redes sociais assume-se como um poderoso mecanismo de expressão e construção de cidadania, no qual os/as jovens não apenas consomem conteúdos, mas também os produzem, reinterpretam e ressignificam (Doretto & Casaqui, 2022).

1.5. A imagem como ferramenta de participação e contestação social: o poder da visualidade (online) na juventude

Aprendemos a ler o mundo através de imagens mesmo antes das palavras. A imagem desempenha um papel significativo na forma como refletimos sobre diferentes assuntos, pois o tipo de imagens com que nos cruzamos – nos jornais, notícias e redes sociais – influencia, de modo consciente ou inconsciente, a forma como percebemos e interpretamos o mundo (Jardim, 2020; Schmidt, 2012). Campos (2010) reconhece essa

centralidade, referindo que, no mundo contemporâneo, “a visão e a imagem têm adquirido uma preponderância crescente na forma como ilustramos o mundo, então devemos ter em atenção os modos, os processos e os agentes que convergem para a elaboração das representações visuais” (p. 118). Considerando esta recomendação, compreendemos que as imagens tornam certos aspetos visíveis, enquanto relegam outros para a invisibilidade – por vezes, de forma intencional (Flores, Almeida & Tonda, 2022). Isto revela a importância de abordarmos as imagens não apenas como representações literais ou meras ilustrações, mas também como construções carregadas de significados, incluindo ideológicos (Doretto & Casaqui, 2022; Hand, 2017).

Uma vez que as “imagens percorrem os mundos da vida e as formas sociais e cognitivas¹⁴” (Luna, 2017, p. 432), trata-se de um fenómeno complexo que não pode ser analisado de forma isolada (Hand, 2017), nem desconsiderar o seu papel crucial na construção de identidades sociais específicas, como é o caso da juventude. A imagem é central na comunicação e identidade juvenil, contribuindo para a construção de uma cultura visual própria (Campos, 2010). É neste enquadramento que os/as jovens, reconhecendo o poder simbólico e político da imagem – no modo como se percebem e são percebidos pela sociedade (Doretto & Casaqui, 2022) –, passam a utilizá-la como ferramenta ativa de contestação e resistência às normas sociais vigentes (Luhtakallio, Meriluoto & Malafaia, 2023).

Neste sentido, importa reconhecer que a imagem não atua apenas como espelho ou representação, mas como parte integrante de um regime político de visibilidade. O direito a ver e a ser visto, como propõe Arendt (1998), está intimamente ligado à distribuição do poder simbólico na esfera pública, evidenciando as assimetrias entre diferentes grupos sociais. A visibilidade, por conseguinte, é estruturada por diferentes regimes – aquilo que Brighenti (2007) designa de *regimes de visibilidade* –, ou seja, normas e condições que determinam quem pode aparecer, ser visto ou legitimado publicamente. Se, por um lado, a visibilidade pode conduzir ao reconhecimento e ao empoderamento, por outro, pode intensificar situações de vulnerabilidade, resultando na vigilância ou no controlo de determinados grupos e contextos. Desta forma, a visibilidade é compreendida simultaneamente como recurso de poder e como elemento que pode reproduzir desigualdades sociais, dependendo dos contextos e das relações em jogo (Brighenti, 2007). Esta perspetiva permite compreender melhor as práticas visuais dos/as jovens como posicionamentos políticos estratégicos, marcados tanto por desejos de reconhecimento como por mecanismos de proteção e resistência.

¹⁴ Tradução livre

A produção de imagens, como fotografias e outras representações visuais, tem sido destacada como uma forma significativa através da qual os/as jovens exploram e expressam as suas identidades (Weber & Mitchell, 2008). Na perspetiva de Flores, Almeida e Tonda (2022), o papel das imagens contribui para os “processos de aculturação e interiorização das normas sociais, ou seja, na constituição de subjectividades e formas de sociabilidade” (p.9). Do mesmo modo, os/as jovens usam e produzem imagens também para contestar essas mesmas normas sociais e para construir contranarrativas a sistemas vigentes e hegemónicos (Meriluoto, 2023, 2024; Stornaiuolo & Thomas, 2017). Neste sentido, o recurso à imagem por parte de grupos juvenis não se limita à representação simbólica, mas assume-se também como uma forma de ação.

Gradualmente os/as jovens têm vindo a utilizar a imagem como meio de intervenção social e política (Flores, Almeida & Tonda, 2022; Tuck & Yang, 2012), precisamente por reconhecerem a capacidade e o poder da argumentação visual (Luhtakallio, Meriluoto & Malafaia, 2024; Campos, 2010; Delicath & Deluca, 2003; Stornaiuolo & Thomas, 2017). De acordo com a literatura, as imagens são percebidas por este grupo como ferramentas mobilizadoras (Meriluoto, 2024), sobretudo por constituírem um formato de comunicação que atinge o público de forma mais rápida e acessível, com uma compreensão mais simples e imediata (Caires, 2023; Campos, Pereira & Simões, 2016; Hand, 2017), se comparadas a outras abordagens discursivas, como o debate verbal ou a exposição argumentativa textual (Weber & Mitchell, 2008; Soares et al., 2022).

A cultura visual enquanto campo de análise (Flores, Almeida e Tonda, 2022; Luna, 2017), permite aprofundar esta discussão ao abordar não apenas as imagens em si, mas também os contextos em que são produzidas, consumidas e interpretadas (Hand, 2017), bem como o impacto que exercem nas dinâmicas sociais e culturais. A questão visual constitui uma componente indissociável da vida social (Campos, 2010), sendo cada vez mais evidente e reconhecido o papel que desempenha em processos políticos moldados por aquilo que Brighenti (2007) denomina de ‘política de visibilidade’. Para a autora, a visibilidade é uma categoria sociológica com características relacionais, estratégicas e processuais. Trata-se, segundo Brighenti, de um fenómeno complexo situado “na interseção de dois domínios: a estética (relações de perceção) e a política (relações de poder)” (p. 324). O seu argumento central sustenta que o visual se tornou um elemento incontornável dos processos sociais, tendo efeitos que podem ser paradoxais: de reconhecimento ou de controlo.

No contexto das práticas digitais, a visibilidade não se limita ao que é efetivamente visto, mas também ao que se imagina que pode ser visto. Duffy e Chan

(2019) propõem o conceito de *vigilância imaginada* para descrever a forma como indivíduos, ao produzir conteúdos para redes sociais, internalizam a presença de audiências invisíveis e potenciais observadores, ajustando o que mostram com base em antecipações de julgamento, controlo ou risco. Esta vigilância difusa – nem sempre institucional ou explícita – opera como um mecanismo de autocensura e de gestão estratégica da presença online, particularmente relevante em contextos de marginalização e estigmatização social, nos quais a exposição pode gerar consequências reais. Assim, o digital torna-se também um espaço de negociação entre visibilidade, reconhecimento e proteção. Portanto, compreendendo que a visualidade online é atravessada por relações de poder e disputas simbólicas e, simultaneamente, um espaço de controlo e resistência, o conceito de *contra-visualidade*, proposto por Mirzoeff (2011), torna-se pertinente, uma vez que descreve formas de responder ao poder do olhar dominante por meio da recusa, subversão ou reconfiguração do visível. Assim, a escolha de não publicar determinados conteúdos, ou de os codificar visualmente, pode assim ser compreendida como um ato político – uma forma de ressignificar os regimes de visibilidade impostos a determinados corpos e territórios.

Esta relação entre visibilidade e invisibilidade configura-se como lente analítica importante quando olhamos para processos de participação juvenil: o modo como determinados grupos expressam as suas perspetivas e preocupações, desafiando normas socialmente estabelecidas e visíveis, e reivindicando mudanças sociais em torno de questões ou problemáticas críticas (Doretto & Casaqui, 2022; Khazree & Novak, 2018), que não podem ser ignoradas nem permanecer silenciadas. Esta capacidade construtiva da imagem é evidente nas selfies como prática de resistência visual. Por exemplo, numa etnografia com pessoas transgénero, Meriluoto (2024, p. 1084) mostra como este grupo usa selfies para construir novos significados e subjetivações – “ao exporem uma característica estigmatizada, essas imagens funcionam como prova visual de uma nova forma de se relacionar com uma identidade estigmatizada¹⁴”.

As selfies, neste enquadramento, emergem como uma prática visual central: mais do que autorretratos, constituem formas de autoformação, afirmação identitária e resistência simbólica (Khazraee & Novak, 2018; Meriluoto, 2023). Ao autorrepresentarem-se visualmente nas redes sociais, os/as jovens constroem narrativas sobre pertença, visibilidade e contestação (Stsiampkouskaya et al., 2021; Stornaiuolo & Thomas, 2017), criando sentidos que desestabilizam estereótipos e reivindicam reconhecimento. Meriluoto (2024), ao explorar as práticas visuais de jovens ativistas, destaca o papel das selfies “como ferramenta para combater o estigma, para imaginar a si mesmos de maneira diferente¹⁴” (p. 1080). No seu estudo, a autora

sublinha que esta resistência se manifesta através da ressignificação e reinterpretação de rótulos pejorativos, transformando-os em fontes de orgulho que desafiam normas de reconhecimento e categorias que perpetuam estigmas (ibidem). Portanto, mais do que satisfazer uma necessidade de exibicionismo social (Stsiampkouskaya et al., 2021), a visualidade online funciona “tanto como um ato de ver (capturar uma cena) quanto de dizer (enviar uma mensagem), sendo dramatizadas ao destacar a apresentação de si, numa interação autêntica entre o eu e o ambiente¹⁵” (Khazraee & Novak, 2018, p. 9).

Tendo em conta as perspetivas e os conceitos discutidos, o estudo sobre as práticas de participação online-offline de jovens de classes sociais desfavorecidas requer uma abordagem teórica que contemple a multiplicidade e complexidade dos modos de participação cívica e política, tal como definidos por Rodrigues, Menezes e Ferreira (2018) e Ekman & Amnå (2012), bem como o entendimento alargado de cidadania proposto por Pais (2005). A cidadania juvenil e a sua expressão na visualidade *online* constituem fenómenos interligados, multifacetados e dinâmicos, nos quais a dimensão visual assume um papel central. Estudos de Campos, Pereira & Simões (2016), Meriluoto (2024) e Malafaia, Kettunen & Luhtakallio (2024) sublinham a relevância das redes sociais enquanto espaços de visibilidade e resistência, usados pelos/as jovens para expressarem as suas vozes e construírem as suas narrativas, criando redes de solidariedade que reforçam sentidos de pertença (Stornaiuolo & Thomas, 2017). Neste contexto, a consideração da expansão das formas de participação (Malafaia, Menezes & Neves, 2016; Norris, 2002; Ekman & Amnå, 2012), bem como o entendimento do online e do offline como esferas de ação síncronas e contínuas na ação política (Luhtakallio & Meriluoto, 2022; Luhtakallio, Meriluoto & Malafaia, 2024), constituem perspetivas teóricas pertinentes para interpretar as transformações nas práticas de participação da juventude. Um enquadramento teórico que articule a participação juvenil, a cidadania e as práticas visuais e de visibilidade digital permite uma leitura mais profunda e contextualizada sobre o objeto de estudo. Partindo deste referencial, pretende-se construir uma base teórica sólida que permita compreender as dinâmicas da participação cívica e política dos/as jovens em contextos socialmente desfavorecidos, contribuindo para um debate mais amplo sobre juventude e esfera pública.

¹⁵ Tradução livre

CAPÍTULO II.

METODOLOGIA

Este capítulo visa apresentar o desenho metodológico que ancora esta investigação, bem como os métodos e procedimentos adotados para explorar as práticas de participação cívica e política de jovens de classes sociais mais baixas e em situações de vulnerabilidade socioeducativa, a frequentar uma Escola de Segunda Oportunidade. Para isso, foi desenvolvido um estudo etnográfico numa instituição educativa deste tipo, o que torna pertinente, inicialmente, uma contextualização geral sobre as Escolas de Segunda Oportunidade e, em seguida, uma caracterização do local da pesquisa, bem como o perfil dos/as participantes, acautelando simultaneamente o anonimato do contexto e dos/as jovens. Finalmente, e para além da descrição das estratégias de recolha e análise de dados, neste capítulo procuraremos abordar as questões éticas implicadas num estudo como este, com o intuito de fornecer uma visão clara e reflexiva da metodologia.

1. Caracterização do contexto

1.1. E2O: Escolas de Segunda Oportunidade

Em 1995, a Comissão Europeia publicou o “Livro Branco sobre a Educação e Formação – Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva”, com o objetivo de encontrar respostas para as crescentes necessidades de educação e formação na Europa, assim como para combater o abandono escolar e enfrentar as novas exigências do mercado de trabalho. De acordo com este documento, independentemente “da sua origem social, da educação à partida, todos têm o direito de aproveitar as ocasiões que lhes permitam melhorar o seu lugar na sociedade e avançar na sua realização pessoal” (Livro Branco, 1995, pp. 6-7). Há, portanto, um foco nos/as jovens socialmente menos/as favorecidos/as e na importância de lhes serem dadas oportunidades, reorientando os seus percursos socioeducativos e fomentando o acesso a novos conhecimentos que os/as auxiliem a melhor revelar as suas capacidades e alcançar maior integração social e profissional.

Assim, como alternativa apropriada ao sistema de ensino regular, surgiram as E2O, também conhecidas por Second Chance School (E2C), direcionadas a jovens afastados/as ou excluídos/as das instituições formais de ensino, de modo a contribuir na “luta contra a exclusão” (p. 45), terceiro objetivo do documento acima referido. O projeto das Escolas de Segunda Oportunidade foi aprovado por todos os ministros da Educação dos Estados-membro da União Europeia, em dezembro de 1995 e, dois anos depois, foi criada a primeira experiência prática: a Escola de Segunda Oportunidade de Marselha, em França. A partir deste modelo pioneiro, as Escolas de Segunda Oportunidade foram constituídas e desenvolveram-se ao longo do tempo em 14 países

européus, tendo sido estabelecida, a partir de 2004, a Rede Europeia de Escolas de Segunda Oportunidade (E2CEurope), pela associação de carácter governamental de E2Os europeias. Esta Rede foi criada com o objetivo de possibilitar a partilha de experiências e boas práticas entre os membros, além de auxiliar parceiros na fundação de novas Escolas de Segunda Oportunidade¹⁶.

Portugal aderiu a esta resposta educativa em 1999, tendo sido criada a primeira E2O em Lisboa, de carácter experimental, e com a duração de quatro anos (Egídio, 2022). Só em 2008 o país volta a ter uma nova experiência neste domínio, desta vez com a criação da E2O em Matosinhos, em parceria com a Câmara Municipal de Matosinhos (CMM) e a Direção Regional de Educação do Norte (DREN) (Brito, 2012). Atualmente, são já onze as Escolas de Segunda Oportunidade em Portugal, distribuídas em três distritos: sete escolas no Porto; duas em Santarém; e duas em Lisboa.

Em reconhecimento do trabalho das Escolas de Segunda Oportunidade, estas tornaram-se numa política pública em Portugal enquadrada legalmente pelo Despacho nº 6954/2019, que estabelece as linhas orientadoras de intervenção junto de jovens que abandonaram o sistema educativo formal e que estão em risco de exclusão social, a fim de qualificá-los/as para o mercado de trabalho, com base nos seus interesses pessoais, integrando-os/as social e profissionalmente. Trata-se, portanto, de uma resposta socioeducativa frequentemente assente em consórcios e articulações compostas por escolas e agrupamentos de escolas, instituições e entidades municipais, centros sociais, etc., de modo a proporcionar uma educação mais equitativa e justa, respeitando a diversidade de cada um/a e construindo, através da educação, uma sociedade plural, democrática e harmoniosa (Egídio, 2022).

Sendo instituições educativas que diferem do sistema de ensino tradicional, as E2Os têm um cariz transitório e de apoio às trajetórias de jovens “que esgotaram todas as medidas de integração escolar ou então que não obtiveram as qualificações necessárias para aceder a um emprego” (Pereira, 2023, p. 25), encontrando-se em risco de exclusão social. Os principais objetivos desta resposta socioeducativa consistem: i) na reintegração educacional e social (Pereira, Bracons & Carichas, 2022), proporcionando oportunidades para que os/as jovens retomem os seus estudos; ii) no desenvolvimento de saberes transdisciplinares e práticos fundados nas experiências de vida dos/as jovens (Brito, 2012); iii) bem como na preparação para o mercado de trabalho, oferecendo formação prática e orientação profissional, por meio de estágios (Mendes, 2022), que conectam os/as jovens com oportunidades de emprego. Tudo isto

¹⁶ Informações retiradas do seguinte site: <https://e2c-europe.org/> , consultado no dia 24 de outubro de 2024

através de um ambiente de aprendizagem flexível e adaptado às características e necessidades individuais dos/as jovens (Mesquita & Hardalova, 2018). Para isso, as E2Os mobilizam metodologias ativas – nas quais os/as jovens são incentivados/as a participar ativamente, propondo e desenvolvendo projetos, debates e atividades práticas de natureza diversa, com foco nas suas experiências e interesses –, com a máxima de desenvolver uma vertente vocacional prática, desejavelmente profissionalizante, e conferir a certificação escolar equivalente à escolaridade básica e secundária (Brito, 2012). Trata-se de resgatar o potencial educacional destes/as jovens, fornecendo-lhes um suporte personalizado e um currículo educacional com conteúdos contextualizados, incluindo uma diversidade de saberes e conhecimentos em diferentes níveis, integrando a expressão artística com a aprendizagem e o contacto com contextos nacionais e internacionais (Macedo et. al, 2020)¹⁷.

Em termos concretos, as Escolas de Segunda Oportunidade são uma resposta destinada a jovens “com mais de 15 anos, sem qualificação profissional e sem emprego, em situação de abandono há pelo menos um ano, podendo fazer parte de programas integrados de educação e formação (PIEF) ou cursos de educação e formação para adultos (EFA)” (Mendes, 2022, p. 26). Os PIEF correspondem a uma medida socioeducativa que pretende proporcionar o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo a habilitação escolar de 2º ou 3º ciclos, destinado a jovens entre 15 e 18 anos (Direção–Geral da Educação, 2018). Já os cursos EFA promovem, de igual modo, uma dupla certificação, tanto a nível escolar como profissional, para jovens-adultos/as com idades superiores a 18 anos que tenham concluído o 3º ciclo do ensino básico ou secundário; ou menores de 18 anos que estejam inseridos/as no mercado de trabalho (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, s.d.).

Para além de percursos educativos frágeis, os/as jovens que frequentam as E2Os caracterizam-se geralmente por pertencerem a contextos socioeconómicos desfavorecidos, caracterizados, por exemplo, pelo baixo rendimento familiar, em territórios periféricos e com elevados níveis de exclusão social (Oliveira, 2019). Além disso, é comum que estes/as jovens sejam “oriundos de contextos familiares multidesafiados” (Castro, 2019, p. 24), com baixa escolaridade dos pais e das mães e, em alguns casos, marcados por conflitos e estigma social (Egídio, 2022). Este contexto social e económico enquadra frequentemente um histórico de abandono escolar precoce (Egídio, 2022), com estudos interrompidos no nível básico ou secundário, traduzindo-se em baixas qualificações. Este fator reflete-se ao nível do mercado de

¹⁷ Documento interno da instituição, não publicado.

trabalho: desemprego, posições profissionais precárias e informais, instabilidade e estagnação laboral (Martins et al., 2020; Oliveira, 2019). Devido a todos estes fatores, de níveis diferentes, mas interdependentes, os/as jovens acabam também por enfrentar desafios psico-emocionais, como a falta de autoestima e motivação (Mesquita & Hardalova, 2018), para além de situações de exclusão ou marginalização (Sousa, 2022). Muitas vezes, são jovens pertencentes a minorias étnicas, imigrantes ou refugiadas (Kaye et al., 2017) que também enfrentam desafios linguísticos e culturais, compondo um público diverso, mas com necessidades semelhantes de apoio e inclusão. Geralmente, estes/as jovens chegam às Escolas de Segunda Oportunidade sinalizados/as pelas CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens) e pelas EMAT (Equipas Multidisciplinares de Apoio Técnico aos Tribunais), bem como por outras entidades com competências e responsabilidade em matéria de infância e juventude (Egídio, 2022; Sousa, 2022).

1.2. O contexto da pesquisa: *Escola Sem Muros*

A presente investigação de mestrado foi desenvolvida no contexto de uma Escola de Segunda Oportunidade no norte do país. Esta escola localiza-se num concelho que regista uma elevada taxa de retenção e abandono escolar precoce, sendo frequentada por jovens que deixaram de estudar e de frequentar a escola regular sem terem conseguido obter as qualificações mínimas necessárias para terem acesso a um emprego e, ainda, na maioria dos casos, sem deterem as competências sociais que lhes possibilitem uma integração social e profissional adequada (informação obtida através do Relatório Técnico da escola, 2020/2021 – anonimizado por motivos de confidencialidade dos dados recolhidos). Trata-se de uma escola composta por uma equipa multidisciplinar (professores/as, formadores/as, coordenador, técnicas de intervenção local, e auxiliar da ação educativa) que trabalha com os/as jovens e as suas respetivas famílias a diversos níveis, desde o desenvolvimento e acompanhamento do processo educativo de cada aluno/a, como também no contacto frequente com as famílias sobre o progresso dos/as seus/suas educandos/as.

Durante o ano letivo 2024/2025, são 34 os/as jovens que frequentam esta E2O (que daqui em diante designaremos por Escola Sem Muros – nome fictício), 25 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, de diversas nacionalidades. Da totalidade dos/as jovens, a grande maioria são de nacionalidade portuguesa e cerca de uma dezena são de outras nacionalidades, incluindo senegalesa e cabo-verdiana. [P1] Acrescenta-se que vários/as jovens são de etnia Romani (pertencente à comunidade cigana). Neste ano foram formadas três turmas PIEF e uma

EFA. Tendo em conta que a presente investigação tem como objetivo explorar as práticas de envolvimento cívico e político dos/as jovens que frequentam uma instituição educativa de Segunda Oportunidade, no estudo participaram jovens das quatro turmas existentes nesta escola, acompanhando-os/as etnograficamente em momentos e contextos diversos, como será detalhado mais à frente.

Estes/as jovens chegaram à Escola Sem Muros pela sinalização e encaminhamento de instâncias como as EMATs; pelas CPCJs; por Instituições de Acolhimento de Crianças e Jovens; e, ainda, pelos/as próprios/as encarregados/as de educação (Protocolo de cooperação, 2019, pp. 1-2). Além de áreas disciplinares que vão desde a Cidadania ao Desenvolvimento Pessoal, Inglês, Português e Matemática, a Escola Sem Muros reconhece e valoriza os saberes e vivências dos/as jovens, integrando-os no próprio processo formativo através de um modelo pedagógico centrado na construção de um Plano Individual de Formação (PIF). Isto é, um processo de formação personalizado para cada aluno/a, com base nos seus interesses, motivações e experiências, incentivando o envolvimento e autonomia dos/as jovens. Ao fomentar a participação ativa dos/as alunos na definição das atividades propostas pela Escola Sem Muros, esta procura ser um espaço privilegiado para que os/as jovens possam explorar, de forma mais consciente, o seu papel social e modos de participação cívica.

Desta forma, a Escola Sem Muros releva-se um contexto pertinente para a realização desta investigação por acolher jovens com um perfil alinhado com os objetivos do estudo – jovens educacionalmente desengajados e em situação de vulnerabilidade socioeconómica. Para além de se tratar do contexto no qual a investigadora está vinculada, facilitando o acesso e a exequibilidade da investigação, a escolha pela Escola Sem Muros é também estratégica, uma vez que a escola se configura como um ambiente estruturado e delimitado que, por isso, se presta à imersão etnográfica. Assim, e considerando as devidas precauções éticas e reflexivas que decorrem das questões de posicionalidade (discutidas mais adiante), esta investigação realizada na Escola Sem Muros possibilita uma análise aprofundada das práticas e dos desafios associados à participação cívica e política de jovens de classes sociais baixas, através de uma abordagem etnográfica – escolha metodológica que será detalhada e fundamentada a seguir.

2. Desenho de Investigação: a etnografia snap-along e o seu recorte metodológico

2.1. A etnografia

A investigação de mestrado na qual radica a presente dissertação ancora-se numa etnografia sobre as práticas de envolvimento cívico e político de jovens que frequentam a Escola Sem Muros. Este método, de natureza qualitativa e naturalista, consiste na produção de conhecimento sobre fenómenos sociais a partir do modo como os sujeitos vivem e experienciam certas situações quotidianas e interação entre si num determinado contexto. De acordo com Amado (2017, p. 147), “etimologicamente, a palavra *etnografia* significa descrição de uma cultura”. Por outras palavras, a etnografia permite aceder de modo profundo (Rocha & Eckert, 2008) a práticas, condutas, valores e crenças de um grupo, com o objetivo de as interpretar e compreender (Amado, 2017). Isto significa que um estudo etnográfico procura observar as atividades de um determinado grupo cultural e “escrever contextualizadamente as relações entre práticas e significados – muitas vezes complexas e específicas – para pessoas concretas sobre algo em particular (seja isso um lugar, um ritual, uma atividade económica, uma instituição, uma rede social ou um programa governamental)¹⁸” (Restrepo, 2018, p. 38).

A articulação destas duas dimensões, das práticas e dos significados que lhes são atribuídas por aqueles/as que as realizam, requer que o/a etnógrafo esteja “no encontro direto com os indivíduos e/ou grupos em situações de vida ordinárias” (Rocha & Eckert, 2008, p. 13). Além de que para se estudar comportamentos e culturas no seu contexto natural (Fernandes, 1997), é necessária uma imersão no terreno etnográfico. Uma das características fundamentais deste método é a estadia prolongada no terreno (Atkinson & Hammersley, 2007), sendo a observação participante a técnica privilegiada de recolha de dados. Portanto, o/a etnógrafo permanece por um longo período de tempo junto da comunidade ou grupo estudado (Fernandes, 2002), inserindo-se no seu contexto – físico, social e cultural – observando-o e descrevendo-o, ao mesmo tempo que se deixa socializar por ele. O período de tempo necessário à investigação etnográfica pode ser caracterizado pela sua extensidade (quando a etnografia se desenvolve durante um período prolongado no terreno, chegando a anos ou até mesmo décadas de estudo), ou intensidade (quando, apesar de não ser realizada num período tão extenso, a estadia no terreno é intensiva, no sentido de a recolha de dados ser, por exemplo, diária) (Silva et al., 2024).

¹⁸ Tradução livre

Esta dimensão temporal do método etnográfico torna-se essencial uma vez que se trata de um método de investigação naturalista (Amado, 2017; Fernandes, 2020), pois acompanha a vida do contexto à medida que ela ocorre naturalmente. Por esta razão, consiste num método muito rico por fornecer informações ao/à etnógrafo/a “em primeira-mão nos contextos sociais naturais” (Fernandes, 2002, p. 47). Além disso, por se desenvolver nos contextos de vida (‘naturais’) das pessoas, a etnografia caracteriza-se como sendo um método indutivo, precisamente pelo seu processo ser “baseado na descoberta” (Fino, 2008, p. 6), visto que os dados emergem no decorrer da investigação. Como Amado (2017) afirma, a “riqueza de pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, pormenores que, uma vez observados, sugerem perguntas e hipóteses a formular durante o próprio processo de pesquisa” (p. 45).

Pelo exposto até ao momento, podemos perceber que as características deste método requerem do/a investigador/a um conjunto de posturas e procedimentos essenciais, tornando o/a etnógrafo/a o principal instrumento de pesquisa (Amado, 2017; Neves & Malafaia). É o/a investigador/a que observa, seleciona e interpreta a informação. “Ele é uma fonte de dados (através da observação participante, da interação), instrumento da sua recolha (através da escuta, da interrogação, dos registos) e do seu tratamento” (Fernandes, 2002, p. 48). Para registar as observações, o/a investigador/a recorre ao principal dispositivo de recolha de dados no método etnográfico: a escrita de notas de terreno (Emerson, Fretz & Shaw, 2011; Silva, 2004), onde descreve sistemática e detalhadamente as “experiências observadas ou escutadas no cotidiano da investigação” (Rocha & Eckert, 2008, p. 8), sejam elas espaços, acontecimentos, atividades, comportamentos, discursos, interações, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994; Fernandes, 2002). As notas de terreno incluem também o registo de impressões e sentimentos do/a etnógrafo/a (Emerson, Fretz & Shaw, 2011), para além de reflexões teóricas que possibilitem interpretar os significados observados (Amado, 2017). De salientar que a escrita das notas de terreno deve procurar integrar termos e expressões que correspondam à linguagem dos/as participantes, de modo a conservar as nuances do contexto observado, garantindo que a interpretação do/a etnógrafo/a seja fiel à realidade estudada (Emerson, Fretz & Shaw, 2011; Garfinkel & Sacks, 1970).

Tendo em conta as características deste método, e estando este estudo interessado em explorar e compreender as formas de participação cívica e política vividas pelos/as jovens da Escola Sem Muros, assim como os fatores que motivam as suas ações e os significados que atribuem a estas experiências, “a etnografia destaca-se como a abordagem metodológica perfeita. Isto porque permite a criação de cenários diversos e dá-nos acesso à linguagem dos atores sociais, ao seu ponto de vista e à sua

experiência dentro do seu envolvimento existencial¹⁹ (Silva, 2004, p. 574). É importante salientar a riqueza empírica que a etnografia permite aceder e que, muito provavelmente, outros métodos não possibilitariam. Por exemplo, se a investigação recorresse somente a entrevistas, possivelmente não recolheria os mesmos dados, nem com tanta profundidade, uma vez que, através de métodos de auto-relato (e.g., entrevistas), os/as participantes podem não referir as formas de participação que adotam, quer seja por esquecimento, ou mesmo por não as reconhecerem como tal – algo comum especialmente em estudos com jovens relacionados com política e participação (Malafaia, 2017). Para além disso, o método etnográfico afigura-se especialmente relevante considerando o contexto no qual este estudo se realiza. Quando falamos de grupos em situação de vulnerabilidade e marginalização social, trata-se geralmente de pessoas desconfiadas em relação à investigação académica e aos seus procedimentos mais formais (Bogdan & Biklen, 1994). Por isso, um cenário de recolha de dados em que o/a investigador/a interage pela primeira vez com os/as participantes, recorrendo, por exemplo, a dispositivos de gravação, implica inevitavelmente constrangimentos associados à artificialidade e formalidade dos procedimentos. Neste sentido, a etnografia revela-se a abordagem mais adequada, não só para permitir observar as práticas e aceder aos significados em foco nesta investigação, mas também por possibilitar o acesso a grupos juvenis com as características pretendidas neste estudo.

2.2. A entrada no terreno

Sendo uma Escola de Segunda Oportunidade o contexto de desenvolvimento da etnografia, torna-se importante dar conta da negociação da entrada no terreno. Esta constitui-se como uma etapa crucial para o desenvolvimento do estudo etnográfico, uma vez que, como vimos anteriormente, a etnografia pressupõe uma imersão direta e prolongada no contexto. Por isso, foi necessário solicitar a colaboração da Escola Sem Muros e, posteriormente, dos/as jovens potenciais participantes.

A formalização do início da pesquisa decorreu com a identificação dos/as interlocutores/as-chave que facilitariam o acesso ao terreno (Bogdan & Biklen, 1994). No caso da Escola Sem Muros, o diálogo com o coordenador da escola desempenhou um papel central. Através de algumas conversas, apresentei as minhas intenções, objetivos da investigação e abordagem metodológica, destacando que pretendia centrar-me, essencialmente, no acompanhamento dos/as jovens em momentos

¹⁹ Tradução livre

informais, como intervalos e pausas para almoço. De igual forma, participar de determinadas iniciativas desenvolvidas pela escola, com a sua devida autorização, contemplando também observações das interações entre o coordenador e a equipa técnica-pedagógica com os/as jovens, sempre que estas se mostravam relevantes para os objetivos do estudo. A realização do trabalho de terreno foi conciliada com a minha relação profissional com a instituição, sendo as observações feitas maioritariamente fora do horário letivo em que exercia funções, ou em momentos previamente acordados com a equipa. Esta separação (e tensão) de papéis – investigadora e profissional – foi alvo de reflexão contínua e será discutida em maior detalhe mais adiante, à luz dos desafios éticos e posicionais.

Outro passo importante da entrada no terreno foi o contacto direto com os/as jovens participantes. A apresentação da pesquisa aos/às jovens desta escola foi feita, num primeiro momento, de forma mais informal, por meio de conversas, enfatizando o carácter voluntário da participação, o respeito pela confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos (Bogdan & Biklen, 1994). Ferreira (2010) refere-se a este ponto como assentimento, que consiste na “aceitação por menores que não têm idade legal para o direito de consentimento” (p. 163). Um processo que se tornou mais fluido pelo facto dos/as jovens já conhecerem a investigadora e, portanto, esta aproximação ocorreu de forma mais natural e espontânea. Esta familiaridade prévia facilitou a apresentação do estudo e a consequente adesão e assentimento por parte dos/as jovens.

Consideramos que os/as jovens, apesar de menores de idade, possuem uma voz ativa nos trâmites éticos da sua participação no estudo, não devendo esta circunscrever-se apenas à autorização legal dos/as adultos/as responsáveis. No entanto, é de salientar que a este processo de explicar a investigação aos/às jovens e adquirir o seu assentimento, seguiu-se a disponibilização de consentimentos formais, assinados não só pelos/as próprios/as jovens, como também pelos seus pais ou responsáveis, e também pela instituição (ver Apêndice 1 – Consentimentos informados). Assim, seguimos de perto as orientações da Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020), incluindo na garantia de que os/as jovens estivessem devidamente informados/as sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da participação, e a possibilidade de desistirem a qualquer momento, sem quaisquer consequências negativas, assegurando a confidencialidade e o anonimato dos dados. Substituíram-se nomes e informações identificáveis por pseudónimos ou códigos, sendo apenas utilizados para fins de pesquisa, de acesso exclusivo à investigadora e orientadora deste estudo.

A receção da investigação foi muito positiva, tendo os/as jovens expressado entusiasmo e disponibilidade para auxiliarem na pesquisa, como ilustrado pelo seguinte excerto de notas de terreno:

“O Leandro²⁰, tendo conhecimento da minha investigação (...) pergunta-me:
– Do que tenho colocado [nas redes sociais], alguma coisa serve para o estudo?”
(NT, 12 de novembro de 2024)

Esta comunicação próxima com os/as jovens revelou-se determinante para criar um ambiente de abertura e confiança, de modo a que, no momento em que começasse a passar mais tempo com eles/as, o impacto da minha presença não fosse visto como um “corpo estranho” (Jardim & Silva, 2016). O processo de negociação no terreno não foi apenas um momento técnico, mas sobretudo relacional, marcado pela construção de um ambiente propício para a observação etnográfica, tornando possível uma compreensão mais profunda das práticas e significados partilhados pelos/as jovens no contexto da Escola Sem Muros.

2.3. Cada etnografia é única: aproximação ao digital-visual

A entrada no terreno iniciou-se em outubro de 2024 e a permanência nele estendeu-se até fevereiro de 2025. Tratou-se de uma estadia intensiva, com tempos no contexto que variavam entre as 28 e as 30 horas por semana, sendo que o trabalho de terreno etnográfico se focou na observação, escuta e compreensão das dinâmicas e relações “de um modo aberto” (Ferreira, 2010, p. 165). Isto é, a observação começou por abranger todos/as os/as jovens, em diferentes situações, como os intervalos (da manhã e da tarde), o horário de almoço e os momentos fora dos tempos letivos; em vários contextos, incluindo as salas de aula, o refeitório e os espaços exteriores da escola; e diferentes atividades que envolvem as saídas organizadas pela instituição, as Assembleia de Escola (momentos mensais onde alunos/as e equipa técnica-pedagógica se reúnem para debater assuntos relacionados com a escola), entre outras iniciativas.

Como Mattos e Castro (2011, p. 54) afirmam, a “etnografia é a escrita do visível” e, por isso, estes momentos que se tornaram objeto da observação participante foram registados, de modo sistemático, através da escrita de notas de terreno. E, foi neste ciclo constante de observação-escrita-análise que foi surgindo novos focos que direcionaram o olhar etnográfico. Desde cedo, se percebeu no decorrer da observação, a prevalência dos telemóveis, das redes sociais e da visualidade online nas práticas

²⁰ Todos os nomes são fictícios, de modo a preservar o anonimato dos/as jovens participantes.

quotidianas dos/as jovens. Os seguintes excertos de notas de terreno, relativas à fase inicial da etnografia, dão conta disso:

“Dos cinco jovens que estão no refeitório, três estão nos seus telemóveis a ver *tiktoks*, e o Rafael e o Diogo conversam comigo. Mostram-me vídeos que fizeram com os seus telemóveis, maioritariamente sobre incidentes que aconteceram nos seus bairros, como telhados danificados pela tempestade, e conversas com pessoas lá conhecidas. Esses vídeos que o Rafael fez foram publicados na sua conta do *tiktok*.” (NT, 11 de outubro de 2024)

“Paralelamente, reparo que tiram fotografias e gravam vídeos da peça de teatro e alguns partilham esses registos com amigos/as no *Instagram*, por mensagens privadas.” (NT, 28 de outubro de 2024)

“(...) o jovem partilha que ontem esteve a montar outra árvore [para a época natalícia], com cerca de três metros e contou com a ajuda de três vizinhos para a colocar no local onde ficará e depois vai decorá-la. Enquanto fala sobre isso, mostra à técnica fotos que tirou com o seu telemóvel sobre o processo de montagem com as pessoas do bairro.” (NT, 08 de novembro de 2024)

O terreno mostrou-nos a relevância e necessidade de expandir a observação para os contextos digitais, revelando que a “visibilidade, os circuitos de comunicação de massa, as tecnologias audiovisuais e digitais são (...) elementos fulcrais para a constituição da representação de juventude que conhecemos atualmente” (Campos, 2010, p. 113). Desta forma, reconhecendo que a utilização dos telemóveis e das plataformas digitais é predominante nas práticas e hábitos das sociabilidades juvenis contemporâneas, tornou-se especialmente significativo conseguir captar empiricamente esta sincronia entre o *offline* e o *online*.

Por isso, e considerando que não há “um manual no sentido de receitas aplicáveis ao pé da letra, porque cada etnografia é única, assim como cada etnógrafo” (Restrepo, 2018, p.19), para compreender de forma mais profunda e significativa o *como* e o *porquê* das práticas de envolvimento cívico e político dos/as jovens da Escola Sem Muros, foi necessário mobilizar o método da etnografia snap-along.

2.4. A etnografia snap-along

As redes sociais são importantes mediadoras da participação dos/as jovens, tendo um papel significativo nos processos de construção da cidadania juvenil. Estas práticas de participação visual e online referem-se às formas pelas quais as pessoas se

envolvem social e politicamente, por meio da utilização da visualidade online (Luhtakallio & Meriluoto, 2023). Portanto, reconhece-se o online e o offline não como dois campos separados ou dicotômicos, mas sim contínuos: as práticas juvenis no online são constitutivas das suas experiências no offline e vice-versa (Malafaia, Kettunen & Luhtakallio, 2024). Esta abordagem carece, no entanto, de uma metodologia que consiga dar conta desse contínuo. Neste sentido, foi desenvolvido o método da etnografia snap–along (Luhtakallio & Meriluoto, 2022). De acordo com as autoras, este método consiste em

“acompanhá-los [os/as participantes] enquanto eles realizavam as suas diversas práticas ativistas – anotando o que faziam, particularmente as coisas que fotografavam, perguntando por que tiraram aquela foto em particular, e depois acompanhando online se as fotos tiradas também foram publicadas e, em caso afirmativo, onde, com que hashtags e legendas, e quais comentários ou discussões se seguiram²¹” (Luhtakallio & Meriluoto, 2022, p. 8)

A partir deste método, “o ato de tirar e utilizar fotografias é observado nos seus contextos quotidianos [offline], enquanto a “vida online” é acompanhada simultaneamente e com igual intensidade⁶” (Malafaia, Kettunen & Luhtakallio, 2024, p. 4). Sendo um método inovador, é inspirado nos métodos *walk–along* ou *go–along* (Kusenbach, 2003), e nos métodos visuais (Pink, 2012).

A etnografia snap–along tem como objetivo colocar em evidência as formas emergentes de politização relacionadas com a ação política visual que não seriam tão facilmente identificáveis com a utilização de outros métodos, incluindo com o método etnográfico tradicional. O foco no ato de usar telemóveis para tirar fotografias, guardá-las, partilhá-las e comentá-las, permite investigar o seu conteúdo visual na esfera *online*, ao mesmo tempo que a observação offline dá acesso às práticas e significados sociais que sustentam essas mesmas ações visuais. Podemos considerar que este método possibilita o acompanhamento do “curso de vida” das imagens (Luhtakallio & Meriluoto, 2022), desde o momento em que são geradas, compreendendo em que contexto surgem, mas também o seu trajeto e circulação, ou não, nas plataformas digitais. A observação simultânea dos ambientes online e offline, e de todos os aspetos que lhe subjazem, é a principal característica distintiva da etnografia snap–along. Adicionalmente, numa fase final, este método integra também a “exploração do conteúdo das imagens e dos seus significados através de entrevistas informadas por foto-elicitación” (Luhtakallio & Meriluoto, 2022, p. 6). Estas entrevistas são realizadas com os/as participantes–chave da etnografia e que, de alguma forma, nos foram

²¹ Tradução livre

intrigando ao longo da observação. Se a partir da escrita sistemática das notas de terreno e das imagens recolhidas, algumas questões e até mesmo curiosidades sobre uma determinada situação, imagem, partilha ou comentário, despertou-nos interesse em querer aprofundar, estes momentos de entrevistas foto-elicítadas servem para isso.

Segundo Harper (2002), a foto-elicitação “baseia-se na simples ideia de inserir uma fotografia numa entrevista de pesquisa^{8º}” (p. 13). No entanto, no caso do método snap-along, as imagens levadas para contexto de entrevista, são da autoria dos/as próprios/as participantes (Luhtakallio, Meriluoto, & Malafaia, 2022). Durante estes momentos de entrevista, o/a etnógrafo/a questiona sobre determinados conteúdos que foi observando na esfera online, mas também solicita aos/as participantes a partilha de imagens suas para a discussão, recorrendo aos seus telemóveis (por exemplo, uma imagem que acreditem ser a mais indicada para definir determinado tema). Estas entrevistas ocorrem depois de vários meses de observação participante, permitindo ao/a etnógrafo/a explorar determinados temas que dizem respeito à observação decorrida, a fim de aprofundar assuntos que possam não ter ficado claros durante o período de observação offline-online (Luhtakallio & Meriluoto, 2022).

A certa altura, durante a etnografia, começa a acontecer, de forma natural, mas também intencional, um afunilamento do olhar etnográfico para um grupo mais reduzido de jovens, considerando algumas dimensões do estudo: i) o nível de participação e envolvimento contínuo e significativo em atividades cívicas e políticas; ii) a diversidade de formas de participação demonstradas pelos/as jovens, considerando as diferentes manifestações de envolvimento cívico e político (Fernandes-Jesus, Cicognagni & Menezes, 2014; Noronha & Tebet, 2023; Amnå & Ekman, 2014).

Estes aspetos levaram o olhar etnográfico a convergir para um grupo de 12 jovens, sendo 8 rapazes e 4 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos. Os jovens do sexo masculino serão nesta dissertação identificados como Diogo, Leonardo, Mateus, Pedro, Rafael, Rodrigo, Rui, e Sérgio, enquanto as jovens serão referidas como Daniela, Francisca, Inês e Leonor. Todos/as são de nacionalidade portuguesa, com exceção de um participante que é de origem cabo-verdiana. Além disso, quatro dos/as jovens pertencem à etnia cigana. Em termos de classe social, o grupo caracteriza-se por uma predominância de jovens oriundos/as de famílias de classe média-baixa e baixa²². Em relação ao percurso escolar dos/as participantes,

²² Embora todos/as os/as jovens sejam predominantemente identificados/as como pertencentes à classe média-baixa, ao longo da etnografia, observou-se que alguns/algumas enfrentam dificuldades adicionais que os/as colocam em situação de maior vulnerabilidade social. Essas dificuldades incluem, por exemplo, restrições financeiras mais acentuadas, como a falta de recursos para suprir necessidades básicas, dificuldades para aceder a serviços de saúde, além de limitações na alimentação. Ademais, muitos/as vivem em contextos sociais adversos,

chegaram à Escola Sem Muros por diferentes razões. Alguns/Algumas foram encaminhados/as para a escola por estarem em situação de absentismo escolar, enquanto outros/as escolheram esta instituição como alternativa jurídica, a fim de evitar o retorno para o centro educativo ou outras instituições em que residiam até ao momento. Características que se alinham com a caracterização geral dos/as jovens que frequentam as E2Os, marcada pela diversidade em termos étnicos, de nacionalidade, e outros fatores socioeconômicos e culturais.

Durante os primeiros meses da investigação, já utilizando o método da etnografia snap-along, concentrei-me no acompanhamento dos/as jovens nas suas práticas quotidianas, bem como nos conteúdos que criavam ou partilhavam nas redes sociais – sobretudo no *Instagram*, a plataforma mais utilizada por este grupo. Esta observação incluiu publicações autorais, partilhas de terceiros e interações como "gostos" e comentários. Com a devida autorização dos/as participantes, a recolha dos dados online passou a integrar, de forma orgânica e síncrona, as notas de terreno, respeitando a própria natureza do método. No total, foram redigidas cerca de 230 páginas de notas de terreno, contendo descrições de interações, atividades escolares e comunitárias, bem como reflexões pessoais e analíticas da investigadora. Paralelamente, foram recolhidas 2175 imagens (entre fotografias, capturas de ecrã e outros registos visuais), armazenadas num dispositivo seguro. Numa fase posterior, já próxima do fim do período de recolha de dados, foram realizadas cinco entrevistas foto-elicítadas, com uma duração média de 30 minutos cada. Os/as jovens entrevistados/as (Francisca, Inês, Mateus, Rafael e Rui) destacaram-se durante o período de observação, tanto pela intensidade da sua atuação como pela diversidade de formas de expressão visual e de interação nas redes sociais. Estas entrevistas permitiram aprofundar dimensões específicas das suas práticas, favorecendo uma compreensão mais densa dos sentidos atribuídos à participação.

Estes encontros centraram-se, por um lado, na relação dos/as jovens com as redes sociais e, por outro, na ligação ao território e à escola – incluindo os modos como atribuem sentido ao que acontece nas suas comunidades. Tratou-se de conversas ancoradas nas imagens, que proporcionaram à investigadora e aos/as participantes uma oportunidade de explorar mais profundamente aspetos considerados relevantes, nomeadamente: i) as suas práticas de participação cívica e política; ii) a relação que estabelecem entre a participação digital e a vivência offline; iii) os motivos e significados subjacentes à partilha de determinadas imagens, ações e interações visuais; e iv) os

marcados por violência, exclusão social e instabilidade habitacional, o que agrava ainda mais a sua situação de vulnerabilidade.

sentidos que atribuem à sua comunidade e à escola. O guião de entrevista, embora estruturado com base em dimensões previamente definidas, foi sendo ajustado de forma flexível, respeitando as especificidades de cada trajetória e permitindo que os/as jovens orientassem a conversa segundo os temas que considerassem significativos.

Importa referir que este guião resulta de uma adaptação do instrumento utilizado por investigadoras em quatro países no âmbito do projeto *Imagi(n)ing Democracy: European youth becoming citizens by visual participation*, no qual o método snap-along foi originalmente desenvolvido (Luhtakallio, 2018). A versão adaptada para este estudo centrou-se em seis dimensões principais: i) a participação cívica e política dos/as jovens; ii) as barreiras e oportunidades percebidas para essa participação; iii) o uso e experiências das redes sociais; iv) o papel das redes sociais nos processos de participação; v) as articulações entre vivências online e offline; e vi) a interpretação de imagens e conteúdos visuais relacionados com a participação. As adaptações introduzidas ao guião original incidiram sobretudo na incorporação de aspetos ligados à experiência escolar e comunitária dos/as jovens, procurando tornar as perguntas mais contextualizadas à realidade da Escola Sem Muros. O guião completo pode ser consultado no Apêndice 2 – Guião para entrevistas foto-elicítadas.

Para a análise dos materiais empíricos, adotou-se uma abordagem qualitativa centrada na análise temática reflexiva (Braun & Clarke, 2008), envolvendo um processo analítico das notas de terreno e das entrevistas, que articulou os conteúdos digitais recolhidos durante o período de observação, de modo a gerar temas emergentes a partir dos dados. Esta abordagem permite identificar padrões de significado e compreender as relações entre as práticas online e offline dos/as participantes, considerando as dinâmicas de participação social e política em diferentes contextos. Assim, a análise procura captar as nuances das experiências dos/as jovens, sustentadas pela complementaridade entre o digital e o analógico.

2.5. Reflexões sobre o papel da investigadora e os seus desafios

2.5.1. Posicionalidade e reflexividade no processo etnográfico de uma *insider*

Restrepo (2018) na sua obra *“Etnografía: alcances, técnicas y éticas”*, refere que

“a etnografia passa por uma experiência pessoal que muitas vezes transforma profundamente o etnógrafo. Nesse sentido, é uma experiência difícil de explicar aos outros, pois muito do que ela implica está além das palavras. (...) é praticamente impossível fazer etnografia sem também se confrontar no plano pessoal. Não se faz etnografia impunemente²³” (p. 19)

²³ Tradução livre

Nenhuma etnografia é igual, nem poderia ser, dado que cada investigação está profundamente enraizada no contexto, nos sujeitos envolvidos e, sobretudo, na experiência singular de quem a realiza. Embora a produção de conhecimento científico seja pautada por rigor e sistematicidade, sabemos que a ciência não é neutra (Abrantes, 2020) nem isenta da influência de fatores sociais, históricos e contextuais. Estes devem ser abordados de modo reflexivo durante o processo de investigação (Harding, 1986), especialmente no que diz respeito à posicionalidade do/a investigador/a.

Nas palavras de Holmes (2020), o termo posicionalidade,

“descreve a visão de mundo de um indivíduo e a posição que ele adota em relação a uma tarefa de pesquisa e seu contexto social e político (Foote & Bartell, 2011; Savin–Baden & Major, 2013; e Rowe, 2014). A visão de mundo do indivíduo, ou “de onde o pesquisador está partindo”, refere-se a pressupostos ontológicos (as crenças de um indivíduo sobre a natureza da realidade social e o que é possível conhecer sobre o mundo), pressupostos epistemológicos (as crenças de um indivíduo sobre a natureza do conhecimento) e pressupostos sobre a natureza humana e a agência (as crenças do indivíduo sobre a maneira como interagimos com o nosso ambiente e nos relacionamos com ele)¹⁰” (p. 1)

Esta visão que o autor refere, diz respeito à posição social, cultural e política do/a investigador/a no contexto da investigação, bem como às suas características pessoais (e.g., género, estatuto social, condição económica, nacionalidade, idade). Estas particularidades influenciam tanto a abordagem ao fenómeno em estudo quanto o modo como o terreno empírico acolhe a investigação (SPCE, 2020).

No contexto deste estudo, a minha posição como investigadora foi suavizada pelo facto de estar na faixa etária dos 20 anos, uma idade próxima à dos/as participantes, e por já estar integrada no contexto da investigação. Isso significa que já possuía uma relação prévia com o local e os sujeitos envolvidos, desenvolvendo um trabalho de mediação juvenil e de apoio tanto aos/às jovens como aos/às profissionais. Esta ligação concretiza-se no suporte ao planeamento e participação nas atividades desenvolvidas pela escola, bem como no acompanhamento dos/as jovens nas diversas ações em que se envolvem. Assim, esta proximidade coloca-me numa posição que Holmes (2020) designa por *insider*, que confere ao/a investigador/a uma “familiaridade vivida” e um conhecimento prévio sobre o contexto e participantes.

Estar numa posição de *insider* permitiu-me, enquanto investigadora (ibid): (1) ter melhor acesso ao contexto, visto que não lhe sou *estranha*; (2) ter facilidade de comunicação, pois conheço os/as participantes, o que permitiu interações mais fluídas; (3) ter maior facilidade no estabelecimento de relações de confiança com os/as

participantes, essencial no método etnográfico; (4) ter uma compreensão aprofundada do contexto, percebendo as nuances não verbais; (5) e tornar-me 'nativa' (Corsaro, 2005) de forma mais célebre, evitando situações causadas pelo "choque cultural" (Wagner, 2010).

Ora, considerando que a comunidade do estudo já me era familiar, a minha relação com o terreno enquanto investigadora é muito mais próxima do que se fosse uma *outsider*, isto é, alguém que é exterior ao contexto da investigação (Holmes, 2020). No entanto, apesar das vantagens da posição de *insider*, há momentos e dinâmicas que também me colocam na posição de *outsider*. Embora tenha um envolvimento próximo, o papel de investigadora exige um distanciamento analítico e reflexivo, permitindo-me questionar práticas e normas que, para os *insiders*, podem ser tidas como naturais. Esta necessidade de documentar, interpretar e teorizar sobre o campo de estudo leva-me a adotar uma perspetiva distinta dos/as participantes, reforçando a minha posição de observadora e, consequentemente, 'desnaturalizando' a minha relação com terreno.

Além disso, a coexistência dos papéis de investigadora e profissional gera também um conjunto de desafios e preocupações para o processo de pesquisa que não podem ser ignorados, nomeadamente na negociação das relações no terreno. A necessidade de um olhar distante em certos momentos pode criar expectativas ambíguas entre os/as participantes, que podem interpretar esta postura como um afastamento. Assim, embora essa ambiguidade possa favorecer uma compreensão mais profunda do contexto, também reforça a necessidade de um equilíbrio constante entre proximidade e distanciamento. A dialética *insider-outsider* não é fixa, mas sim dinâmica, sendo fundamental para garantir um olhar crítico e reflexivo sobre o objeto de estudo.

Para além da reflexividade que caracteriza qualquer processo etnográfico, no caso específico desta etnografia, isto envolveu uma contínua autoanálise e vigilância crítica sobre o meu papel e o impacto da minha presença no contexto. Questões de posicionalidade supõem, portanto, um processo contínuo de reflexividade que implica "que os pesquisadores devem reconhecer e revelar a si mesmos nas suas pesquisas, procurando compreender o seu papel nelas ou a sua influência sobre elas²⁴" (Holmes, 2020, p. 2). Para lidar com estas questões, foi importante construir uma relação de estranheza com o terreno etnográfico (Geertz, 1989). Isto permite que o/a etnógrafo/a construa uma distância crítica das práticas que observa, procurando equilibrar relações de proximidade e distanciamento com o contexto de estudo. Nesta investigação, criar "estranheza" num contexto onde já estou inserida, envolveu técnicas que permitiram

²⁴ Tradução livre

“desnaturalizar o familiar” (ibid). O exercício constante de refletir sobre a minha posição e a proximidade com o contexto foi crucial para, em muitas situações de interpretação das observações, questionar se essa leitura poderia conter ou não ideias pré-concebidas derivadas do meu conhecimento sobre o contexto e sobre os/as jovens. Nesse processo de construção de relações de estranheza com o contexto, foi crucial a supervisão da docente orientadora do estudo – que incluiu, por exemplo, a partilha e discussão sobre as notas de terreno à medida que elas iam sendo produzidas, as impressões e orientações sobre o desenvolvimento do trabalho etnográfico e a análise conjunta e dialogada do material empírico.

As notas de terreno foram um espaço fundamental na minha construção pessoal enquanto investigadora e na reflexão sobre as implicações que isso ia trazendo para a realização da pesquisa e para a relação com os/as participantes. Na escrita das notas de terreno foi opção da investigadora recorrer ao uso do estilo itálico para diferenciar as partes que se referiam às reflexões pessoais. Nestas secções, refletia sobre o meu papel, como os próximos excertos ilustram:

“Hoje é o primeiro dia em que vou para a instituição com mais um novo propósito. (...) é recentemente o meu local de trabalho. E, agora, o local onde também realizarei a minha investigação de mestrado. O que me faz iniciar uma nova semana de trabalho com um novo olhar e foco. Esta escolha faz com que tenha que estar mais atenta às situações que acontecem à minha volta, principalmente no que diz respeito aos/as jovens da escola, que são os/as participantes da investigação (...)

Isto para dizer que o desafio é diferente e o meu olhar tem que ser mais aguçado para ser capaz de perceber as dinâmicas, conversas, atitudes, iniciativas, opiniões e perspetivas sobre a participação destes/as jovens. Que tipo de participação eles/elas têm? Como é que perspetivam essas práticas? Parte deles/as? Entre outras questões.” (NT, 07 de outubro de 2024)

“(...) Como se pode ver, de facto a escola não tem um espaço próprio, o que dificulta em determinados aspetos na organização e gestão da escola, como também para os/as próprios/as jovens, que têm uma certa dificuldade em separar o espaço da escola, do restante, como o da comunidade. Quando os/as alunos/as estão no intervalo, vão para a rua e por isso os/as alunos/as nos intervalos muitas vezes vão ao café, saem para lá do espaço da escola em que seja possível supervisionar onde estão etc. Esta falta de limitação do que é o espaço da escola coloca desafios até mesmo na gestão dos conflitos, pois uma situação pode acontecer num espaço que seja fora da escola. Mas qual é o espaço da escola? Esta questão inevitavelmente se desdobra para a etnografia. Qual o espaço da etnografia? Qual o meu papel enquanto etnógrafa neste

contexto fluido, onde as fronteiras físicas e simbólicas entre escola, comunidade e cotidiano dos/as jovens se sobrepõem? Isso implica uma constante negociação do que é considerado parte do “campo etnográfico” e uma reflexão contínua sobre a própria prática de investigação: como posicionar-me, como interpretar as dinâmicas em espaços fluidos e, principalmente, como estabelecer relações de confiança e compreensão nesses múltiplos contextos”. (NT, 14 de outubro de 2024)

2.5.2. Desafios éticos numa etnografia

A etnografia, sendo um método profundamente imersivo (Neves, 2006), comporta um conjunto de problemas éticos que não são facilmente resolúveis. Aliás, uma excelente forma de descrever esses dilemas é aquela que Neves e Malafaia (2017) apresentam no capítulo intitulado “You Study People... That’s Ugly!” The Implications of Ethnographic Deceptions for the Ethnographer’s Ethics”, onde referem que “os parasitas, é claro, vivem próximos aos seus hospedeiros²⁵” (p. 55). Esta metáfora é utilizada para descrever como o/a etnógrafo/a se insere no contexto, *aproveitando-se* das dinâmicas e situações que os/as participantes vivenciam nas suas práticas quotidianas. Além disso, os/as autores/as enfatizam que a naturalização da presença do/a etnógrafo/a, que é um processo desejável, pode envolver manipulação, na qual os/as informantes privilegiados/as podem esquecer que o/a investigador/a está no terreno para fins de pesquisa. Por isso, cria ilusões que podem levar a uma exploração das relações.

Portanto, a única forma de solucionar estes dilemas éticos é assumi-los, confrontá-los e refletir sobre eles. Um desses dilemas prende-se com a gestão de impressões (*Impression Management*, Goffman, 1993) (Neves & Malafaia, 2017) que, nas palavras de Leary e Kowalski (1990),

“refere-se ao processo pelo qual os indivíduos tentam controlar as impressões que os outros formam sobre eles. Como as impressões que as pessoas causam nos outros têm implicações para como os outros as percebem, avaliam e tratam, assim como para suas próprias visões sobre si mesmas, as pessoas às vezes se comportam de maneiras que criarão certas impressões aos olhos dos outros²⁵” (p. 34)

No caso desta investigação, considerando ser já conhecida pelos/as jovens e tendo em conta o risco de me associarem a uma figura de autoridade, devido às minhas

²⁵ Tradução livre

funções profissionais, foi importante procurar projetar uma imagem de alguém acessível e compreensiva, mostrando ser uma estratégia muito útil para escapar a dualismos que pudessem dificultar o processo etnográfico: adultos/jovens (Neves, 2006), ou profissionais/alunos.

Para além disso, as relações com os/as participantes foram também pautadas por lógicas de reciprocidade, entendida como facilitadora no estabelecimento de relações de confiança na etnografia (Malafaia, 2022). Para equilibrar a diferença de ganhos entre investigadora e participantes, adotei estratégias para atenuar este desequilíbrio. Uma delas foi estar disponível sempre que os/as jovens solicitavam a minha presença – quer para conversar, acompanhar em momentos fora das atividades formais, ou simplesmente estar presente. Outra estratégia foi o envolvimento ativo na preparação e concretização de atividades promovidas pela escola, apoiando, por exemplo, na organização de iniciativas cívicas e culturais, sempre que tal fosse pedido pela equipa ou pelos/as jovens. Além disso, após o término do período de recolha formal de dados etnográficos, a relação com os/as jovens participantes naturalmente se manteve, não apenas por se tratar de um gesto ético de compromisso e reciprocidade, mas também porque continuei vinculada à Escola Sem Muros. Seria, portanto, artificial e incoerente "cortar relações" com os/as jovens, uma vez que partilhámos quotidianamente o mesmo espaço e continuamos a cruzar-nos em diversas situações do dia a dia escolar. Esta permanência quotidiana permitiu, por um lado, respeitar os laços criados ao longo da investigação e, por outro, sustentar uma presença coerente com os princípios da etnografia relacional. Importa sublinhar que esta continuidade não teve como objetivo recolher mais dados, mas sim reconhecer a dimensão afetiva e relacional do trabalho empírico desenvolvido, entendendo que os processos etnográficos, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidade social, não se encerram no momento em que termina a recolha de dados.

De acordo com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020), a investigação desenvolvida no campo da educação muitas vezes desenvolve-se

“em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, envolvendo, com frequência, pessoas e grupos humanos em situação de vulnerabilidade pessoal e social, como crianças, pessoas idosas, refugiadas, sem-abrigo, vítimas de violência doméstica ou outras que, de modo permanente ou temporário, se encontram privadas da sua capacidade cognitiva ou de decisão ou mesmo da sua liberdade” (p. 11)

Isto implica um conjunto de cuidados e princípios para equilibrar, desde logo, a assimetria de poderes. Não é novidade que em qualquer forma de investigação, existe sempre um desequilíbrio de posições, em que o/a investigador/a ocupa um lugar de maior poder relativamente às pessoas com quem realiza a sua pesquisa, e a abordagem etnográfica não é diferente, principalmente quando falamos de jovens de contextos socialmente marginalizados. Contudo, o método etnográfico proporciona, ao mesmo tempo, a redução desta desigualdade de poderes pelo facto de “permitir a apresentação dos jovens como “intérpretes competentes do mundo social” e não como meros receptores passivos de estratégias de socialização” (Neves, 2016, p. 55).

Por fim, fazer etnografia, de facto, “é correr risco²⁶” (Silva, 2004). Por isso, este processo requer uma reflexão crítica contínua sobre a presença e ação do/a etnógrafo/a no contexto. A reflexão sobre o processo etnográfico e sobre a minha posição no terreno, combinada com estratégias de reciprocidade, tornou-se essencial para minimizar vieses e assegurar uma investigação ética e transparente.

²⁶ Tradução livre

CAPÍTULO III.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a recolha dos dados, e em linha com as orientações propostas por Emerson, Fretz e Shaw (2011) para a análise etnográfica, procedeu-se a um período de distanciamento intencional do material empírico, nomeadamente das notas de terreno. Segundo os autores, este afastamento temporário permite, não só um distanciamento emocional e cognitivo – sobretudo considerando o meu vínculo com o contexto –, mas também a criação de condições para um olhar renovado e mais crítico sobre o material recolhido. Como referido no capítulo anterior, em termos operativos, foi feita uma análise temática reflexiva (Braun & Clark, 2006) dos dados. Tal processo estruturou-se, num primeiro momento, numa leitura transversal do material empírico, agrupando cronologicamente os acontecimentos, triangulando notas de terreno, dados visuais online e entrevistas. Esta etapa permitiu identificar padrões (temas), de uma forma que vai além da simples descrição das experiências, promovendo uma interpretação indutiva e contextualizada dos significados do material empírico.

Assim, e com a preocupação de contar a história etnográfica, da análise dos dados emergiram três dimensões temáticas principais, que estruturam a discussão dos resultados neste capítulo: 1) Política Formal e Institucional, 2) Política Social e Comunitária e 3) Política Visual e Digital. A **Política Formal e Institucional** refere-se à relação com espaços formais de decisão e participação, regulados quer pelo contexto escolar, quer por iniciativas institucionais; inclui a relação dos/as jovens com a política partidária e convencional. A **Política Social e Comunitária** centra-se nas práticas de envolvimento dos/as jovens em iniciativas locais, projetos sociais e atividades comunitárias, evidenciando a forma como se relacionam com a comunidade e o espaço que sentem ter ou não na intervenção no espaço público e na construção de laços de pertença. Por fim, a **Política Visual e Digital** analisa o modo como os/as jovens se expressam e participam no ambiente digital, utilizando as redes sociais como plataformas de mobilização, de denúncia e de expressão identitária; inclui dinâmicas de visibilidade ou invisibilidade em que os/as jovens navegam nas suas práticas quotidianas com as redes sociais.

Estas dimensões analíticas são atravessadas por quatro eixos dialéticos: 1) Agência vs. Adultismo, 2) Controlo vs. Resistência, 3) Pertença vs. Exclusão e 4) Reconhecimento vs. Invisibilidade. Estes eixos conceituais operativos permitem captar e compreender melhor o dinamismo dos dados etnográficos, refletindo as tensões e negociações presentes nas experiências dos/as jovens, nas diferentes dimensões. A dialética entre **Agência e Adultismo** reflete as margens de participação dos/as jovens – seja em iniciativas formais, escolares, comunitárias ou digitais – evidenciando tanto as expressões de autonomia como os mecanismos de autoridade adulta que frequentemente limitam ou condicionam a ação juvenil. A tensão entre **Controlo e**

Resistência revela como os/as jovens lidam com as normas institucionais e sociais e até mesmo com as condicionantes do ambiente digital, exercendo práticas de oposição ou negociação desses limites. O binómio **Pertença e Exclusão** evidencia as dinâmicas de aceitação e marginalização vivida nos espaços comunitários, institucionais e digitais, refletindo sobre o que para cada jovem representa pertencer ou ser excluído/a desses contextos. Finalmente, **Reconhecimento e Invisibilidade** explora como as vozes dos/as jovens e as causas que defendem são, em alguns contextos, valorizadas e reconhecidas, enquanto noutros são desconsideradas ou silenciadas – seja nos ambientes formais da escola, nos espaços comunitários ou nas esferas virtuais onde interagem. Estes eixos dialéticos não são mutuamente exclusivos – muitas vezes sobrepõem-se e dialogam entre si – mas servir-nos-emos deles para estruturar a apresentação e discussão dos resultados em cada uma das três dimensões analíticas.

Assim, este capítulo será estruturado em três secções principais, cada uma dedicada a uma dimensão, onde as dialéticas referidas serão mobilizadas para interpretar os dados recolhidos e discutir as práticas de participação *online–offline* dos/as jovens participantes. Como explicitado no capítulo metodológico, todos os nomes usados neste capítulo correspondem a pseudónimos, assegurando o anonimato de todos/as os/as participantes.

1. Política Formal e Institucional

Durante observação etnográfica, tornou-se evidente que os espaços de participação juvenil regulados por estruturas normativas têm um papel central nas experiências dos/as jovens. A escola, em particular, destacou-se não apenas como espaço formal de socialização e de aprendizagem, mas também como mediadora de iniciativas de envolvimento comunitário. Paralelamente, a forma como os/as jovens se relacionam com a política partidária – através de referências a figuras públicas, partidos políticos e campanhas eleitorais – revelaram tanto a sua perceção sobre os mecanismos de poder, como as limitações sentidas a pertencer, intervir e obter reconhecimento nestes espaços formais e institucionais. Estes são o tipo de condimentos que animam a dimensão da Política Formal e Institucional.

1.1. Agência vs. Adultismo

A participação dos/as jovens em contextos formais e institucionais revela múltiplas expressões de agência, entendida aqui como a capacidade de agir, mobilizar e influenciar processos coletivos e individuais (Groppo & Silveira, 2020; Menezes et al., 2012). Contudo, a agência não se manifesta de forma linear ou isenta de constrangimentos. Aliás, falar de agência implica necessariamente discutir sobre poder,

uma vez que a capacidade de agir não se exerce num vazio, mas está condicionada por estruturas que podem tanto possibilitar como limitar a ação (Malafaia & Fernandes-Jesus, 2024). Durante o trabalho etnográfico, foi possível observar que, em diversos momentos, os/as jovens mobilizam-se para tentar criar impacto nos seus contextos, seja através de projetos escolares, iniciativas comunitárias ou outros processos de reivindicação coletiva. No entanto, estas tentativas são, por vezes, condicionadas por práticas adultas que limitam a autonomia e a capacidade de decisão juvenil, deslegitimando-a e contribuindo até para uma certa internalização de incompetência.

Um dos exemplos mais ilustrativos desta dialética entre agência e adultismo é o Projeto “Ponte Entre Gerações”. A Escola Sem Muros, logo no início do ano letivo, inscreveu-se no Programa *Bairro Feliz* do Pingo Doce, uma iniciativa que apoia diversas causas com o propósito de melhorar a vida da comunidade onde se encontram. A candidatura ao programa, inicialmente proposta pela professora de Habilidades Sociais, foi desde logo bem-recebida pelos/as jovens que identificaram a necessidade da criação de um espaço lúdico, equipado com materiais e jogos didáticos, e aberto a toda a comunidade. Além de sugerirem a proposta, os/as jovens também se envolveram ativamente no processo de mobilização, promovendo o projeto junto da comunidade local, através da criação de cartazes, distribuição de folhetos e, ainda, visitas ao supermercado, nas quais os/as jovens abordavam as pessoas para explicar a importância do projeto e solicitar o seu voto, como mostrado nos seguintes excertos de notas de terreno:

“(...) entro no gabinete com a Francisca e com o Rodrigo. Estes sentam-se nas secretárias das técnicas e aguardam. Quando passo por um dos móveis que compõem o espaço, reparo no frasco destinado à recolha das moedas para o projeto em que estão a concorrer ao *Programa Bairro Feliz* do Pingo Doce. Aproveito para lhes perguntar:

– Então, como é que o projeto está a correr?

A Francisca responde de imediato:

– Acho que está a correr bem. Já fomos fazendo algumas coisas... — e começa a enumerar. – Cortámos folhetos, divulgámos o projeto à família e a pessoas próximas, e pedimos para nos darem as moedas para deixar na escola.

– E como é que têm divulgado? – questiono.

– Ah, eu divulguei nas minhas redes sociais, no Instagram – diz a Francisca.”

(NT, 08 de outubro de 2024)

“Algum tempo depois, a professora de Habilidades Sociais vem ter comigo e pergunta se eu gostava de os/as acompanhar na sua ida ao Pingo Doce (...) De material, os jovens levam consigo as moedas que tinham na escola e alguns

folhetos para distribuírem. (...) Mesmo antes de chegarmos ao supermercado, os jovens colocavam alguns folhetos nas caixas de correio. (...) Quando passamos o parque de estacionamento do supermercado, paramos e a professora divide o grupo em dois: um grupo vai pelas redondezas distribuir os folhetos e coloca-los nas caixas de correio dos prédios, enquanto o outro fica perto do Pingo Doce para também divulgar o projeto e falar com as pessoas. (...) Os jovens vão distribuindo os folhetos, até que um deles diz: “Vou dar a este homem”. Um senhor que ia a sair do supermercado parou para falar com ele. O Matias explica o projeto ao senhor e pergunta se podia votar no projeto.” (NT, 21 de outubro de 2024)

“Na segunda parte da manhã, a professora Susana vai com alguns/algumas jovens ao Pingo Doce. Eu acompanho. Vão três jovens: o Marco, o Rafael e a Catarina. (...) A Catarina diz que estamos a perder, mas como o outro projeto é para uma cama articulada, acaba por chamar mais atenção das pessoas; ela própria diz reconhecer que a outra iniciativa “é mais necessária e urgente”, do que uma sala de jogos. (...) Quando chegamos ao Pingo Doce, o Rafael (...) coloca as moedas na urna. Uma senhora que se encontra também na entrada junto de um balcão em representação do IPO no âmbito do Outubro Rosa, chama-o para ir ter com ela. Meio envergonhado, o Rafael chama-me para ir falar com a senhora e esta explica-nos que é enfermeira e que está a fazer voluntariado e partilha que também têm um projeto candidato ao Programa Bairro Feliz, no qual gostariam de angariar um ecrã para os/as meninos/as da pediatria e uma consola *playstation* que lhes foi roubada.

A professora e restante grupo também ouvem a explicação da enfermeira e o Rafael diz que “como já ‘tamos a perder e ‘tamos, podemos dar as nossas moedas”. O Marco e a Catarina também concordam em fornecer os seus votos a este projeto e no final tiramos uma fotografia com a senhora. A enfermeira agradece-nos bastante e saímos do supermercado.

Ao irmos embora, em direção à escola, fazemos um trajeto diferente para distribuir ainda alguns folhetos noutras áreas perto do Pingo Doce. Apesar de acharem que não valerá muito a pena, porque as votações terminam neste sábado, dia 26, e a margem com que estão a perder ainda é significativa, os/as jovens colocam folhetos nas caixas de correio e dão a algumas pessoas com quem nos cruzamos” (NT, 24 de outubro de 2024)

Estes excertos ilustram como os/as jovens exercem agência na promoção do projeto: envolvem-se na definição da proposta comunitária que escolhem levar a votação, preparam material de divulgação, cortam folhetos, divulgam presencialmente e *online*, conversam com a comunidade, sugerem estratégias e mostram-se ativos/as

tanto na organização como na mobilização. A existência do projeto revela a forma como, para estes/as jovens, se constrói o bem-comum, ou seja, como a convivialidade se estabelece a partir da identificação de uma necessidade coletiva (Neal et al., 2019) – neste caso, a ausência de um espaço que permita o encontro e momentos de partilha comunitária. Assim, o projeto “Ponte Entre Gerações” surge como um exemplo concreto de como a agência juvenil pode materializar formas de convivialidade, promovendo interações sociais e significativas e fortalecendo o sentido de pertença (Carter, Sumpter e Thruston, 2023) que vai para além daquele que é imposto pela escola, mas que reconhece e reivindica o desejo de “estar junto”, como defendido por McMilan e Chavis (1986). Este compromisso simbólico com a comunidade revelado pelos/as jovens é algo que fortalece a sua mobilização, a fim de alcançar o bem-estar coletivo por meio desta iniciativa (Albanesi, Cicognani & Zani, 2007).

No entanto, esta experiência de envolvimento dos/as jovens em torno de um projeto de criação de um espaço lúdico aberto à comunidade é também marcada por tensões provocadas pela intervenção constante de professores/as e técnicos/as, que assumem um papel de supervisão rigorosa, nomeadamente no controlo dos tempos, dos espaços e da comunicação, limitando a autonomia e agência dos/as jovens.

“o Rafael e o Tomás estão por perto e pedem à professora para irem connosco. Mas, por serem jovens de turmas diferentes, isso não é possível, uma vez que a professora diz que eles têm que cumprir os seus horários.” (NT, 21 de outubro de 2024)

“Antes de partirmos, o Tomás, que é de outra turma, pede à professora se também pode ir connosco. Mas o pedido é negado porque tem outra aula, com outro professor, que também diz que não pode ir, e que não pode faltar à sua aula. Isso não impede o Tomás de insistir, dizendo ao professor que lhe pode marcar falta. Mas o jovem acaba mesmo por ficar na escola (...) No caminho, a professora faz o mesmo exercício que da última ida que também acompanhei: de explicar aos/à jovens/m, principalmente ao Marco, que é a primeira vez que vai, em que consiste o projeto da escola, qual o objetivo, e como podem votar nele, ‘ensaando’ o tipo de discurso que o jovem deve ter ao falar do projeto para outras pessoas” (NT, 24 de outubro de 2024)

A estrutura de decisão é fortemente ancorada na escola, como se observa na recusa dos pedidos do Rafael e do Tomás de acompanharem as saídas relacionadas com o projeto. Esses momentos evidenciam uma das manifestações do adultismo: apesar do interesse genuíno demonstrado pelos jovens em se envolverem ativamente na iniciativa, a rigidez dos horários escolares, a separação entre turmas e a perspectiva

adulta sobre como participar prevaleceram. Este tipo de limitação institucional ilustra a dinâmica do adultismo, conforme discutido por Biswas e Rollo (2024), que apontam como as relações de poder entre adultos e jovens se podem traduzir em formas subtis e explícitas de controlo que acabam por reduzir a autonomia juvenil.

Este controlo institucional sobre a participação revela como, mesmo em iniciativas que visam promover a agência juvenil, momentos como os excertos de notas de terreno acima demonstram, são frequentemente mediados por lógicas adultocêntricas, nas quais os adultos continuam a gerir e a validar os modos de expressão dos/as jovens (Malafaia, 2022; Biswas & Mattheis, 2020; Freires, Faria & Silva, 2023). Assim, a participação destes/as jovens, ainda que ativa, é condicionada por uma estrutura institucional que organiza, legitima e orienta as suas práticas, delimitando a extensão do protagonismo juvenil.

Esta dialética agência-adultismo revelou-se em vários outros momentos durante a etnografia:

“Estou no gabinete, já na parte de tarde e no tempo de intervalo dos/as jovens, com a professora Susana e a técnica Andreia, quando, de repente, entra o Pedro a perguntar-me se lhe poderia dar uma folha lisa ou com linhas. Forneço o material ao jovem que, apressado, dirige-se para a sala de multiusos, espaço próximo ao gabinete.

De onde estou, consigo ouvir ruído de conversa entre diferentes jovens vindos dessa sala e, tempos depois, os/as jovens Pedro, Sérgio, Diogo e Tomás regressam ao gabinete e pousam a tal folha que pediram na mesa onde está sentada a professora Susana, ao lado da minha.

– O que é isto? – pergunta a professora.

– É um abaixo assinado sobre o Leandro e o Vasco. – responde o Pedro – Não queremos que eles continuem a fazer o que fazem. Sempre a gozar connosco... Para contextualizar: de umas semanas para cá, estes dois jovens mencionados pelo Pedro, têm vindo a criar diversas situações que incomodam os/as restantes colegas: fazerem piadas sobre determinadas características físicas dos/as jovens, danificarem material escolar, etc. Face a estes acontecimentos, os/as outros/as jovens têm vindo a alertar a equipa da escola, (...) pedindo para que professores/as, técnicas e coordenador façam alguma coisa a esse respeito.” (NT, 25 de fevereiro de 2025)

Insatisfeitos/as com as atitudes de colegas e os seus impactos negativos no ambiente escolar, e perante a inação dos/as adultos/as, os/as jovens assumem o controlo da situação e procuram mecanismos de participação que lhes permitam ser ouvidos/as (Martins & Campos, 2024). A elaboração da petição surge, assim, como um

marco simbólico da sua resistência à desvalorização adulta das suas preocupações e denúncias, procurando construir uma voz coletiva face a situações de conflito e sentimentos de injustiça e desamparo institucional.

“Os jovens que estavam presentes, mais os/as que a nós se foram juntando entretanto, como a Francisca, a Inês e o Rodrigo, começam a falar entre si, ao mesmo tempo, e num tom mais elevado.

– Mas de quem é que foi essa ideia? – pergunto.

– Foi nossa! – responde o Pedro.

– É para mostrar a nossa insatisfação, claro! Ninguém nos está a ligar nenhuma. Temos que fazer alguma coisa – complementa o Diogo.

– Eu não saio daqui enquanto não mostrar o papel à Maria! Enquanto eles estiverem nesta escola, eu não meto mais aqui os pés! – diz o Pedro muito insatisfeito e revoltado.

– Deixa-me ler a folha. – pede a Francisca, que a lê em voz alta – “É assim. O Leandro e o Vasco não param de pegar connosco e vocês falam com eles e não adianta. Agradecia que isto vos servisse de lição. Agradecia que falassem com eles”.

Depois do texto, estão cerca de 10/12 assinaturas de jovens.

– Posso escrever? – pede a Francisca para o Pedro que acena afirmativamente com a cabeça.

Entretanto, entra a técnica Maria:

– Estamos a escrever um papel, com as nossas assinaturas para te dar a ti... – explica o Pedro, que continua, elevando o seu tom de voz – Porque vocês falam com eles e não adianta...!

– Eu fico muito contente, mas eu não tenho poder nesta escola... – responde a técnica.

– Pronto! Eu dou ao coordenador. Enquanto eles estiverem aqui, eu não vou pôr mais os meus pés nesta escola e depois reprovoo por faltas... – repete o Pedro, encolhendo os ombros.

– Todos concordamos. Todos concordamos. – apoia o Tomás.

– Subcrevo o que me disserem, mas eu não tenho poder nesta escola. Eu não sou o coordenador desta escola. – reforça a técnica.

– Exato! Era o que eu ia dizer. – interrompe a Francisca – Temos que dar isto ao coordenador. Mas eu também já me passei com ele hoje. É melhor não ser eu a entregar.

(...)

— E como é que vocês pensaram em fazer isto? – questiono.

– Oh Bia, é porque já são para aí três meses sempre a aturá-los. Mesmo há pouco já estavam a pegar...

(...)

- Temos que também chamar o Rui para assinar, a Francisca também vai querer
- sugere o Pedro.

Entretanto, a Francisca termina de escrever e partilha:

- Escrevi isto: “Eles incomodam–nos todos os dias, temos que lidar com comentários sobre a nossa aparência, gostos, sexualizam as raparigas e o coordenador diz, abre aspas, “para sermos fortes. #sermosfortes.” (NT, 25 de fevereiro de 2025)

Esta mobilização não se deu apenas no espaço físico da escola, mas ganhou contornos digitais. Paralelamente à criação da petição, a Francisca recorreu ao *TikTok* para publicar um vídeo onde expressa o descontentamento do grupo. Sem expor diretamente os nomes envolvidos, a jovem afirma:



“Sabem aquelas pessoas que vos irritam? Então, nós temos exatamente essas pessoas na nossa escola. (...) Falarem das pessoas de um jeito porco, sexualizarem as mulheres (...) É aqui um desabafo para com vocês.” E termina com uma nota: “Só para deixar aqui um porém. Isto aqui não é por eles serem ciganos (...)” (NT, 25 de fevereiro de 2025)

Figura 1 - Print do vídeo publicado pela Francisca na rede TikTok

Este vídeo, publicado na sua conta privada, dirigida a um círculo mais restrito de seguidores, surge como mais uma estratégia para visibilizar a situação e mobilizar apoio. Ao recorrer às redes sociais, a Francisca desloca parte do protesto para estas plataformas e amplia o espaço de ação e denúncia, criando narrativas próprias sobre a realidade escolar e contornando as limitações da resposta institucional.

Trata-se de um episódio interessante de expressão e desenvolvimento de agência juvenil. Primeiro, existe a identificação de um problema coletivo (provocações, desrespeito, comentários sexistas e racistas). De seguida, observa-se a formulação autónoma de uma estratégia de ação (petição) e a mobilização de colegas, recolha de assinaturas e a tentativa de entrega ao coordenador da escola. O ato de criar a petição

constitui um gesto expressivo de reivindicação de direitos e de contestação organizada por parte dos/as jovens: “algo que eles fazem por eles mesmos e para si” (Martins & Campos, 2024, p. 74). No entanto, o ímpeto foi-se perdendo:

- “– Mas malta, já falamos sobre isto... – diz a professora.
- Lá vem a stora Susana defendê-los... – interrompe o Pedro, bracejando. (...)
- Passem isso para o computador. Para ser algo mais sério – sugere a professora Susana.” (NT, 25 de fevereiro de 2025)

“Estou com os/as jovens antes da aula começar e pergunto ao Pedro:

- Então, como é que ficou aquilo ontem? – referente ao abaixo-assinado que os/as jovens escreveram.
- Não sei. Isso está com a Francisca – responde-me.
- Mas acho que não vai dar em nada aquilo. – diz o Diogo – Eles não fazem nada...

Entretanto a aula começa e depois, já no intervalo, vou ter com as meninas (Francisca e Inês), que estão sentadas perto do refeitório. Entre as diferentes conversas que temos, questiono as jovens sobre o mesmo assunto, ao que a Francisca responde:

- Não ficou... – A jovem ri-se – A Inês não quis fazer e o Rodrigo não tinha o computador. Então não conseguimos fazer... Mas também não ia dar em merda nenhuma, por isso...
- E porque é que pensas isso? – pergunto.
- Porque já falámos, já dissémos as cenas, e não adiantou de nada... Mas eu tenho o papel lá em casa...

(...) Nos dias seguintes, quinta e sexta-feira, a Francisca, que tinha a folha original à sua responsabilidade, não veio à escola, o que representou mais um obstáculo à concretização da ação. Nenhum/a outro/a decidiu fazer um novo documento, o que reforça a ideia de que a motivação inicial foi-se perdendo. Numa conversa entre a Francisca e a D. Cláudia [auxiliar da ação educativa da escola], a Francisca referiu que não se iria chatear mais. “Se o coordenador, que é o coordenador, não quer saber, não vale a pena fazermos mais nada”, como a própria referiu.” (NT, 26 de fevereiro de 2025)

Desde a desvalorização generalizada das expressões de descontentamento dos/as jovens até às sugestões, ainda que bem-intencionadas, de transcreverem a petição manuscrita para computador, estas ações acabam por culminar em mecanismos de controlo adultocêntrico — formais, institucionais, mas também tácitos e simbólicos — que deslegitimam e desincentivam as ações juvenis (Biswas & Rollo, 2024; Harris, Wyn & Younes, 2010; Malafaia & Fernandes-Jesus, 2024). A tentativa de ‘formalização da

petição’ – incentivada pela professora para ser passada para um documento digital – acabou por fragmentar o ímpeto agêntico dos/as jovens, levando ao enfraquecimento do seu entusiasmo inicial e conduzindo à desistência do processo. A introdução de uma dimensão burocrática e formalista distanciou-os/as da espontaneidade e do sentimento de propriedade sobre a ação. Este episódio evidencia como a dinâmica e o envolvimento juvenil, especialmente entre jovens em contextos de vulnerabilidade, é profundamente influenciada pela percepção de eficácia das suas ações (Fernandes-Jesus et al., 2012), pelo momento e modo como ocorrem (Bennett, 2008). No caso relatado, bastou uma conversa informal e o reconhecimento de uma preocupação partilhada para que os/as jovens se mobilizassem de forma rápida e direta: escreveram a petição à mão e procuraram entregá-la. Simples e imediato. Em contrapartida, a sugestão por uma abordagem mais formal e demorada acabou por esvaziar a autonomia e dinamismo da ação dos/as jovens, ilustrando como a interferência adulta, mesmo quando bem-intencionada, pode limitar a capacidade dos/as jovens exercerem plenamente a sua agência.

Este episódio revela as fragilidades da participação em contextos formais: quando a escola (ou outra instituição) não reconhece nem responde eficazmente às denúncias, a mobilização esvanece e leva a que os/as jovens “question[em] seriamente a sua capacidade de avaliação, análise e decisão política” (Martins & Campos, 2024, p. 71). A dialética entre agência e adultismo emerge como uma característica marcante nas tentativas dos/as jovens reivindicarem os seus direitos e fazerem-se ouvir em contextos onde a sua voz nem sempre é plenamente reconhecida. Estes episódios mostram que a participação juvenil ganha densidade quando se ancora em práticas concretas e oportunidades de agência real, mas permanece frágil quando subordinada a lógicas adultocêntricas de gestão de espaços, tempos e formatos de participação.

1.2. Controlo vs. Resistência

Ao longo do trabalho de terreno, observam-se diferentes (re)ações juvenis face às normas instituídas – frequentemente mobilizadas ou impostas por professores/as, técnicos/as, coordenadores/as –, alvo de contestações, tanto explícitas quanto subitas, por parte dos/as jovens. A dialética entre controlo e resistência ganha particular relevância neste contexto, expondo as fricções quotidianas entre a autoridade exercida por figuras adultas – e as múltiplas estratégias desenvolvidas pelos/as jovens para negociar, contornar ou confrontar essas imposições.

Um dos espaços mais reveladores desta tensão foi o das Assembleias de Escola. Encontros nos quais se pretende discutir coletivamente – questões e assuntos

urgentes na Escola Sem Muros. Estes momentos mensais têm (ou deveriam ter) um papel crucial na tomada de decisões na escola e pretendem assentar na participação ativa dos/as jovens, voltando a discussão para os seus interesses, necessidades e potencialidades, de forma a construir-se um diálogo que tenha significado para toda a comunidade escolar. Trata-se, portanto, de uma instância formal de participação pensada para promover a escuta real das vozes juvenis no contexto escolar, mas que, na prática, evidenciou limites claros à autonomia e à influência efetiva dos/as jovens nas decisões.

“(...) regresso ao gabinete e, quando entro está o professor de rádio, Francisco, o coordenador e dois jovens: o Rafael sentado numa das cadeiras das técnicas, e o Leandro a fazer uma entrevista ao coordenador, para a realização de um trabalho a disciplina de rádio. Na altura em que entro, o Rafael pede para eu fazer pouco barulho e logo percebo porquê, acabando por me sentar na cadeira mais próxima. Presto atenção ao que está a acontecer, e o Leandro vai fazendo perguntas ao coordenador sobre a assembleia de escolas. Numa delas, o jovem pergunta:

– Para quê que a assembleia serve?

O que coordenador responde:

– A assembleia serve para nós aprendermos a termos uma posição mais participativa na vida social e percebermos que é através do diálogo que conseguimos transformar aquilo que é o bem-estar de toda a gente. Colocar diferentes pontos de vista e chegar a um acordo (...)

Por volta das 11h30, eu e alguns/algumas jovens dirigimo-nos para o espaço onde se realizará a assembleia de escola deste mês. Quando chegamos ao local, já se encontrava o coordenador e as cadeiras estavam organizadas em círculo. O Rodrigo indica-me onde nos podemos sentar juntos e, atrás de nós, vão entrando os/as jovens e professores/as. Contudo, como somos muitos/as, temos que alargar o círculo, que acaba por preencher todo o espaço do salão. No total, somos cerca de 40 pessoas a participar da assembleia.

O coordenador dá início, fazendo uma breve introdução sobre em que consistem as assembleias de escola, mencionando que nas escolas de segunda oportunidade realizam-se estes momentos conjuntos e que a “ideia é estar aqui a falar de assuntos que se passam lá fora, que se passam aqui dentro da escola e tentar encontrar respostas e conversarmos sobre estes problemas. É um momento em que nos ouvimos uns aos outros e ter uma participação mais ativa depois na sociedade de forma democrática” (...)

É a professora Patrícia, de Desenvolvimento Pessoal, que avança para a questão das aulas de Educação Física. A Francisca coloca o braço no ar, e o coordenador interrompe a professora para que a jovem fale:

– Eu gostava de dizer que em Educação Física, como os rapazes só querem jogar futebol... Sempre! Nós, raparigas, não queremos isso e põe-nos de parte.

Após esta declaração, gera-se um burburinho pelos rapazes e a Francisca diz:

– É a minha opinião!

O Leandro, num tom elevado, intervém:

– Respeitem as mulheres! Eu acho que tens toda a razão. Aqui os direitos são todos iguais. Se um joga à bola, o outro também joga.

A Francisca continua:

– Os rapazes ficam a jogar futebol e as raparigas ficam a fazer outras cenas. Nada contra, eu gosto de fazer e tudo. Agora eu acho que podíamos fazer atividades diferentes todas as quintas.

Os/As colegas aplaudem e o coordenador pede por mais questões, sendo interrompido pelo professor Nuno, de educação física, que diz que já falou com a Francisca várias vezes sobre isso:

– Temos que começar por uma modalidade, começamos pelo futebol, que isto aqui não é exclusivo e eu já estou farto de te dizer como é que é. Aqui não há futebol para rapazes e para raparigas.

Depois do professor Nuno falar, o coordenador refere que cada disciplina tem um conjunto de atividades que se vai desenvolvendo ao longo do ano:

– Começou-se com o futebol, vai chegar a uma altura...

– Vai chegar ao fim do ano e vamos ter futebol! – interrompe a Francisca.

Contudo, é ignorada e o coordenador insiste em aludir a outras modalidades sem, no entanto, referir quais são (...)

Ainda sobre a questão do futebol, o Leandro acrescenta, falando diretamente para o professor Nuno:

– É só futebol. Claro que as mulheres... Algumas gostam de futebol, algumas não. Podíamos juntar todos e jogar outro jogo! Não é sempre futebol...

Os/As colegas aplaudem-no e concordam com ele e, perante a reação dos/as jovens, o Leandro começa a rir, o que já é motivo suficiente para o coordenador dizer-lhe para sair da assembleia.

Com isto, o coordenador diz que o professor Nuno já se pronunciou e que “ficou claro para toda a gente a resposta”.

(...)

Já cá fora, quando estou com a Francisca pergunto-lhe o que achou da assembleia, diz-me: “Podia ter sido melhor. Sinceramente. Hoje foi meio uma merda” (...)

Momentos depois, o coordenador passa por nós e cumprimenta-nos. Ao vê-lo, a Francisca aproveita para lhe perguntar se o coordenador poderia abrir o gabinete para a jovem ir buscar o seu passe que se esqueceu. A caminho, o coordenador pergunta-me sobre a assembleia e diz “até que o pessoal se

comportou bem”. A Francisca, por sua vez, responde: “Pois, mas podíamos melhorar as aulas de educação física!”. Como o coordenador vai à nossa frente e, por isso, está de costas para nós, a Francisca levanta o punho e diz, em voz baixa: *Girl power!*.” (NT, 06 de novembro de 2024)

Este excerto ilustra a tensão entre controlo e resistência no interior de um espaço institucional desenhado para a escuta e para o diálogo. A atuação dos/as jovens, marcada por intervenções críticas, gestos simbólicos e tentativas de participação ativa, contrasta com a resposta institucional que controla e silencia, sobretudo quando as vozes dos/as jovens desafiam estruturas rígidas e normativas do que é considerado legítimo ser discutido numa Assembleia de Escola. Neste episódio, jovens como a Francisca e o Leandro tentaram intervir sobre uma questão concreta – a organização das aulas de Educação Física –, demonstrando uma clara capacidade de tomar iniciativa e expressar descontentamento no âmbito de uma instância democrática que, na prática, não se mostra responsiva. Os seus posicionamentos foram frequentemente interrompidos, corrigidos ou desvalorizados por professores e coordenação. Ainda assim, observa-se momentos de resistência por parte do grupo, como os aplausos dos pares, a persistência em voltar ao tema da Educação Física, a sugestão de alternativas, a crítica direta e irónica (“Vai chegar ao fim do ano e vamos ter futebol!”) e até mesmo gestos simbólicos (“girl power”). No entanto, tais abordagens foram recebidas com mecanismos de contenção, como a ordem de saída dirigida ao Leandro, revelando, de forma clara, a tensão permanente entre o controlo por parte da equipa da escola e a resistência dos/as jovens face às limitações impostas à sua participação.

A atuação da Francisca – dentro e fora da assembleia – ilustra como os/as jovens desenvolvem formas plurais de expressar as suas posições para afirmar a sua presença e exigir transformação. A frustração que sentem face à ausência de respostas reais reforça uma crítica implícita à participação “de fachada”, onde os mecanismos existem, mas a hierarquia permanece inalterada. Este episódio remete diretamente ao conceito de tokenismo, tal como definido por Hart (1992), que aponta para formas simbólicas de participação em que os/as jovens são convidados/as a estarem presentes, mas lhes é negado um verdadeiro poder de influência. Embora a Assembleia de Escola se apresente como um espaço democrático e de escuta ativa, as decisões permanecem nas mãos dos/as profissionais e as intervenções são frequentemente filtradas e desvalorizadas. A Escada de Participação proposta por Hart ajuda a compreender que, apesar da existência de estruturas formais de participação, estas nem sempre correspondem a níveis elevados de envolvimento real, tornando as oportunidades de

envolvimento e participação juvenil uma mera abstração. Facto que se repetiu noutras assembleias:

“Os/As jovens permanecem no gabinete até que o professor entra, chamando-os/as para se irem organizando para as suas respetivas salas. Aproveitando o momento, o coordenador acrescenta:

– Às 11h30 é a assembleia, ok?

– Hã?!? – interroga o Rafael.

– Isso mesmo, assembleia que eu preciso de expor umas coisas muito graves. É verdade – afirma, por sua vez, o Diogo.

– Boa, meu amor. É para isso que serve a assembleia – refere a Maria (...)

Entretanto, o coordenador inicia a assembleia, dizendo:

– Nas Juntas de Freguesia, nas Câmaras Municipais, na Assembleia da República, existe um documento que se chama regimento, que é um documento que define como funcionam as Assembleias de Freguesia, etc...

Continua:

– Vamos criar uma espécie de regimento. Eu vou ouvir-vos e vou escrever e depois vou enviar-vos o que definimos.

Começamos então pela criação do regimento. A ideia é recolher as ideias que os/as jovens digam.

– Como é que esta assembleia vai começar? – pergunta o coordenador.

– Respeito! – diz o Diogo levantando o dedo.

– Respeito como? Respeito pelo tempo do outro? – questiona o coordenador

– Não. Respeito pelas pessoas.

– Aprender a ouvir – acrescenta o Mateus.

– Boa! – reage o coordenador.

– Coordenador, coordenador! – chama o Rui – Cada um falar na sua vez.

– Boa! – e os/as colegas batem palmas – Mais? Posso colocar, as assembleias de escola, cumprir com o horário indicado? Pode ser? – sugere o coordenador

– E quem não cumprir? Agora é que vamos mesmo entrar no regimento.

– Não entra, fácil! – responde prontamente a Daniela.

Então fica definido que os/as alunos/as que cheguem à assembleia depois das 11h35 ficam na escola com um/a professor/a ou as técnicas. Prosseguimos, agora com a sugestão do professor de teatro:

– Proibido o uso de telemóveis!

– Proibido o uso do telemóvel durante o plenário – formaliza o coordenador – Quem o usar fica logo sem ele (...)

Continuamos os pontos a serem abordados na assembleia. Contudo, nenhum desses pontos correspondeu aos temas trazidos pelos/as jovens. Apenas o coordenador introduziu os pontos abordados na reunião de hoje. – *sobressai o*

barulho e agitação que os/as jovens estão a demonstrar enquanto o coordenador fala.” (NT, 27 de novembro de 2024)

“Dá-se por encerrada a assembleia, e os/as jovens dispersam, dirigindo-se para a cantina, uma vez que já está na hora do almoço.

A caminho, o Mateus está comigo:

– O que achaste desta assembleia?

– Yah, yah. tava fixe. Eu queria falar uma coisa, mas o coordenador acabou com a cena, já tava noutra, e eu decidi não falar.

– E era sobre o quê?

– Era sobre atividades e essas coisas, mas já está tudo registado. E eu não disse nada, mas para a próxima, se eu tiver um pouquinho de tempo, eu vou falar.” (NT, 08 de janeiro de 2025)

O excerto acima mostra as tensões entre a promessa de participação democrática e a sua concretização real. Embora o cenário se apresente como uma prática de envolvimento dos/as alunos/as, é notório que o controlo efetivo da agenda, do discurso e das decisões permanece do lado da escola. A criação do “regimento” parece surgir como forma de organizar e estruturar o espaço de fala, mas, na prática, as regras são guiadas e validadas pelo coordenador, com pouca margem para contestação. Os pontos discutidos partem essencialmente do coordenador e não dos/as jovens, o que reforça a assimetria na definição das prioridades e dos temas em debate. Tal como na assembleia anterior, evidencia-se a fricção entre a retórica da participação e a manutenção de lógicas de autoridade escolar, onde o envolvimento juvenil é mais tolerado do que realmente incentivado. Portanto, percebemos que este controlo por parte de figuras adultas, acaba por também se tornar uma barreira para a participação dos/as jovens que, como já ressaltado por Freires, Faria e Silva (2023), acaba por ser “definida por um senso de envolvimento simbólico – às vezes baseado em consulta, e em outras ocasiões marcado pela tomada de decisões sob a influência de adultos que limitam as perspetivas dos jovens²⁷” (p. 1). Esta tensão reflete o que Brites, Pontes e Menezes (2016) observam ao afirmarem que, “é igualmente importante notar que as estruturas, os processos e os debates políticos marginalizam [os/as jovens] [...] e são estruturados, em sua maioria, em torno dos interesses e necessidades dos/as adultos/as²⁷” (p. 20).

Nas passagens de notas de terreno mostradas, nota-se que os/as jovens têm vontade de intervir (como o Diogo e o Mateus), mas sentem que o momento os

²⁷ Tradução livre

ultrapassa ou os silencia. O que reforça o padrão já identificado na análise: há uma clara abertura e oportunidade para a participação, mas que acaba por apenas se tornar mais simbólica do que real. No entanto, torna-se interessante perceber que, apesar da existência desta ambivalência – entre crítica e envolvimento, entre pertença e frustração – os/as jovens continuam a participar, a tentar, a esperar serem ouvidos/as. E é justamente nesta oscilação que se desenha a política quotidiana dos/as jovens em contextos institucionais: fragmentada, contraditória, mas sempre significativa (e.g. Menezes et al., 2012).

Estes episódios evidenciam, portanto, a complexidade da dialética entre controlo e resistência. Se, por um lado, há uma tentativa de institucionalizar formas de participação, por outro, estas mesmas estruturas podem funcionar como dispositivos de contenção, esvaziando o seu potencial mobilizador. Quando os/as jovens se veem impedidos/as de introduzir as suas próprias agendas, resta-lhes a conformação ou a resistência – que, como se tem observado, se expressa por vezes através da dispersão, do desinteresse ou da ironia crítica frente aos mecanismos de controlo da gestão da sua participação.

1.3. Pertença vs. Exclusão

A escola, enquanto contexto de socialização juvenil, pode funcionar simultaneamente como lugar de pertença e de exclusão. Se, por um lado, se constrói como um ambiente onde se criam laços, rotinas e identidades, por outro, também institui regras, normas e dispositivos disciplinares que podem ser alienantes. A dialética entre pertença e exclusão evidencia-se, assim, nas experiências contraditórias vividas pelos/as jovens, em especial daqueles/as que, por diferentes razões – comportamentais, culturais ou sociais –, desafiam os padrões esperados pela instituição escolar.

O caso do Rodrigo torna-se paradigmático desta tensão. O Rodrigo é um jovem branco, de 15 anos, que vivia com os avós, os pais e três irmãos num contexto de sobrelotação e fragilidade económica. Devido a esta situação e a outras dificuldades, o jovem passou a viver com o irmão mais velho, no Porto, por indicação do tribunal. O seu percurso escolar é marcado por várias retenções, mas, apesar dessas dificuldades, tem uma participação ativa nas dinâmicas da escola e da comunidade. A certa altura, o jovem,

“aproxima-se de mim com ar sério e diz:

– Tenho que ir embora. Fui chamado à escola porque me suspenderam– por causa do que aconteceu ontem.

Pergunto—lhe o que se passou.:

– Ontem o André andou o dia todo a mandar bocas racistas para os do Senegal. Foi o dia todo. Até na aula de educação física não parou. Já estava farto. Passei-me... Dei—lhe um murro.

Fica em silêncio por uns segundos e depois acrescenta, com um sorriso de canto:

– Ainda não fui embora porque quero perguntar à técnica quantos dias de férias vou ter para poder jogar.” (NT, 11 de outubro de 2024)

Perante provocações com conotações racistas, o Rodrigo reagiu de forma violenta no sentido de tentar combater o racismo que estava a existir na escola. No entanto, a resposta institucional recai exclusivamente sobre o seu comportamento, ignorando o contexto de discriminação que o motivou. A suspensão aplicada ao Rodrigo é interpretada por outros/as jovens não apenas como uma punição, mas como uma forma de exclusão simbólica – uma mensagem de que, dentro da lógica formal e institucional da escola, a violência simbólica do racismo é invisibilizada, enquanto que a resposta violenta física do jovem é severamente sancionada:

“Depois de almoçarmos, a Francisca e o Rodrigo convidam—me:

– Bia, queres vir connosco ao centro comercial?

Aceito o convite e, no caminho, a conversa acaba por ir naturalmente parar à suspensão do Rodrigo. Como não estive na escola no dia em que aconteceu, ele recapitula o que se tinha passado.

– E o que é que aconteceu com o André? – pergunto, tentando perceber a reação da escola.

A Francisca responde:

– Nada. Não lhe aconteceu nada. E foi isso que mais nos irritou.

E o Rodrigo continua:

– Fui eu que fui suspenso. Mas ele, que foi racista o dia todo, ficou como se nada fosse. Como se estivesse tudo bem ser racista, mas dar um murro fosse a pior coisa do mundo.

Abana a cabeça, indignado:

– A escola está a ser conivente com o racismo. Como é que isso faz sentido? Ser racista para a escola está tudo bem, já a violência é intolerável.” (NT, 15 de outubro de 2024)

Ora, esta reação acaba por ser muito definidora daquilo que para o Rodrigo é a questão da pertença nesta lógica da política da escola. Para ele, a escola significa pertencer a uma comunidade que não insulta pelo tom de pele. Foi nesta conceção de pertença que radicou a atitude violenta do Rodrigo perante insultos racistas repetidos,

e que, em última análise, interferem com uma cultura institucional coesa, num contexto que, como descrito no capítulo metodológico, é habitado por jovens de diferentes origens nacionais e étnicas. Este episódio permite questionar o tipo de pertença que a escola constrói: quem pode, de facto, sentir-se parte de uma comunidade que não reconhece as violências que a atravessam? E como é que a exclusão disciplinar, mesmo que temporária, reforça o sentimento de não-lugar para aqueles/as que mais precisam de espaços seguros e inclusivos? Tais perguntas possibilitam-nos refletir sobre este binómio pertença-exclusão, elementos que, na verdade, se entrelaçam constantemente neste quotidiano escolar. A pertença aqui revela-se como um processo continuamente negociado (Torres–Harding, 2018), e frequentemente condicionado pela forma como as instituições reconhecem – ou ignoram – as experiências e os posicionamentos dos/as jovens (e.g. Benedicto & Blasco, 2017).

No caso do Rodrigo, o que estava em causa era o problema do racismo. Porém, a forma como a política formal e institucional se desenrola acaba por desconsiderar a tentativa do Rodrigo de agir em defesa dos colegas, descontextualizando e punindo a sua reação.

1.4. Reconhecimento vs. Invisibilidade

Quando causas que os/as jovens consideram importantes – como os direitos das minorias ou o combate ao racismo e à desigualdade – são ignoradas ou negligenciadas em arenas que deveriam ser garantes do reconhecimento desses direitos, esses campos tornam-se instâncias de invisibilidade. Isto inclui também o campo da política convencional e partidária. No decorrer da etnografia, percebeu-se que o modo como os/as jovens se relacionam com esta forma de política partidária está, de facto, intimamente ligado ao modo como consideram que as suas vivências, identidades e causas são (ou não) representadas. É neste jogo entre validação e negação que se revela a dialética entre reconhecimento e invisibilidade. A discussão sobre figuras políticas como Donald Trump ou Kamala Harris, trazida por algumas jovens em momentos de conversas informais, exemplifica essa tensão, mostrando que se trata de identificar quem representa – ou silencia – as suas vozes e lutas.

Esta sensibilidade ao reconhecimento político torna-se evidente numa conversa bastante casual e rápida entre a Francisca e a Inês durante um intervalo das aulas, mas que é reveladora dos seus posicionamentos numa altura em que Donald Trump foi reeleito Presidente dos Estados Unidos:

“– Nem acompanhei muito as eleições... Nem sei o que o Trump apoia, mas não vou com a onda dele.

Ela olha para a Inês e pergunta:

– É a Kamala que apoia os LGBT’S e assim?

– Sim. – responde a Inês.

A Francisca então diz:

– Ah, então queria que fosse a Kamala que ganhasse. E agora, o que vai acontecer, já que o Trump foi reeleito?

A Inês rebate:

– O Trump é o Bolsonaro dos Estados Unidos.

– Pois... Eu não percebo nada dos partidos, nem cheguei a acompanhar... – finaliza a Francisca.” (NT, 06 de outubro de 2024)

Este breve diálogo mostra com clareza como o reconhecimento político é percebido pelas jovens não apenas como uma questão de representação, mas como algo que legitima ou nega o seu lugar no mundo. O excerto revela como a política partidária e institucional é, para alguns/algumas jovens como a Francisca, um campo de menor apelo quando comparado com causas de proximidade afetiva ou comunitária, como veremos mais à frente. No entanto, o desinteresse declarado por partidos ou líderes não significa despolitização – pelo contrário, a jovem expressa um posicionamento claro em defesa dos direitos LGBTQIA+ e rejeição de figuras que simbolizam valores contrários. A Francisca é uma jovem branca, bissexual, que vive com a mãe e as duas irmãs mais velhas num contexto social marcado por fragilidade económica. O seu pai encontra-se atualmente em reclusão, uma situação que afeta a dinâmica familiar e contribui para a complexidade do seu percurso pessoal. Apesar dos desafios, a jovem demonstra uma sensibilidade política apurada e um forte envolvimento com causas que considera próximas, a causa LGBTQIA+, que expressa tanto online como em interações do dia a dia. Com o gesto (“É a Kamala que apoia os LGBT’S e assim”), a Francisca demonstra interesse na figura da Kamala Harris por associá-la à defesa desta causa.

Na verdade, este envolvimento da Francisca já se tinha tornado explícito no online. Na sua conta principal, a jovem partilha com frequência conteúdos relacionados com os direitos LGBTQIA+, incluindo frases de apoio ou publicações comemorativas de datas importantes para a comunidade, como mostrado nos seguintes exemplos:



Figura 2 – Conteúdo partilhado pela Francisca sobre eventos importantes ligados à causa LGBTQIA+

Estas partilhas funcionam como formas de posicionamento político, através das quais a jovem constrói e afirma publicamente o seu apoio à causa. Estes registos e ações online ligam a Francisca a uma comunidade mais ampla de pertença e luta, como ela explica na entrevista:

“[À pergunta: Existe algum tema ou causa que te motive mais?] LGBT (...) Porque sou gay! (...) sou bissexual, então identifico-me com esse tipo de assuntos. Eu gosto de comentar. Partilhei esta foto também porque é bem importante, não é? Na Tailândia não era legal isso de LGBT’s, então quando começou a ser, foi uma felicidade para as pessoas que são da comunidade.”
(Entrevista Francisca)

Por outro lado, a associação feita pela Inês entre o atual Presidente dos Estados Unidos e o ex-Presidente do Brasil (“O Trump é o Bolsonaro dos Estados Unidos”) é uma forma de tradução simbólica entre contextos políticos, revelando que mesmo sem conhecimento aprofundado, existe atenção política e olhar crítico. Tal comparação evidencia a consciência de que com a eleição do candidato americano o cenário que aconteceu no Brasil durante o mandato de Jair Bolsonaro poderia se repetir, desta vez na América, tendo em vista que ambos defendem ideologias conservadoras, discursos polarizadores e políticas excludentes.

Assim como a identificação com a Kamala Harris emerge da percepção de que defende causas consideradas fundamentais pelas jovens, também se evidencia o outro polo desta relação: quando os/as jovens percebem que determinadas figuras políticas não defendem ou representam essas causas, sentem-se desconsiderados/as (e.g. Soares et al., 2022). Neste sentido, o reconhecimento político é tão importante quanto a sensação de não reconhecimento – que se manifesta sob a forma de invisibilidade, no qual a associação feita entre Trump e Bolsonaro expressa exatamente este processo.

Assim, a política deixa de ser apenas uma abstração institucional para se tornar um espelho onde os/as jovens procuram ver refletidas as suas lutas, identidades e esperanças. Quando esse reflexo é negado ou distorcido, instala-se a invisibilidade – e, com ela, o afastamento. Como alertam Noronha e Tebet (2023), este distanciamento não resulta de apatia, mas da “desqualificação de figuras adultas que consideram não ter legitimidade” (Noronha & Tebet, 2023, p. 17), isto é, de uma rejeição ativa de representações que não reconhecem como válidas ou relevantes para as suas vidas.

O caso da Francisca e da Inês ilustra precisamente esta lógica. Longe de serem politicamente alheias, as suas escolhas, comentários e publicações revelam uma atenção seletiva, mas profunda, àquilo que ressoa com as suas experiências e valores. Esta compreensão só foi possível graças à triangulação entre diferentes fontes: observação etnográfica no contexto escolar, acompanhamento digital nas redes sociais e entrevista individual. Sem esta abordagem combinada, seria fácil classificá-las como desinteressadas ou desinformadas – quando, na verdade, revelam formas subtis, mas densas, de participação e posicionamento político.

2. Política Social e Comunitária

Ao longo do trabalho de terreno etnográfico, foi-se tornando evidente que muitas das experiências e formas de envolvimento dos/as jovens extravasam os limites da escola e encontram expressão quotidiana na relação com o território e com as dinâmicas comunitárias. Foi desse acompanhamento atento às interações que se estabeleciam entre os/as jovens e a comunidade envolvente – fosse em iniciativas locais, contactos com instituições parceiras, ou mesmo nas formas como se apropriam dos espaços públicos – que emerge na análise a dimensão Política Social e Comunitária, revelando-se essencial para compreender como os/as jovens vivem e agem no seu contexto alargado e nas interfaces entre a escola e a comunidade.

2.1. Agência vs. Adultismo

Durante a observação etnográfica e as entrevistas realizadas, tornou-se evidente que a participação dos/as jovens em espaços sociais e comunitários é atravessada por ambivalências: se, por um lado, existe desejo de intervir e contribuir na sua comunidade, por outro, esse envolvimento surge frequentemente condicionado por fatores como a idade, a mediação adulta ou a percepção de ineficácia da sua ação. A dialética entre agência e adultismo manifesta-se de forma particular em episódios aparentemente simples – como a participação nas decorações de Natal do bairro –, revelando camadas mais complexas de antagonismo (Malafaia, 2022).

Rafael, jovem branco de origem portuguesa, vive com os avós num bairro social. Ao longo do trabalho de terreno, mostrou um grande apego ao território e uma atenção especial à estética e ao cuidado com o espaço público. É um jovem muito atento aos detalhes, com interesse por bricolagem, decoração e tecnologias, além de ser um entusiasta pelo Natal, que vive intensamente esta época festiva. Por isso, o seu investimento e dedicação às decorações natalícias no bairro é um ato carregado de significado: é uma forma de afirmar que aquele espaço importa e que merece atenção. Numa iniciativa espontânea, o jovem decidiu decorar as ruas do seu bairro com variados enfeites natalícios, envolvendo-se ativamente na idealização e execução das decorações. A proposta partiu dele próprio, impulsionada pela vontade de embelezar o espaço comum e de criar um ambiente mais acolhedor para os/as vizinhos/as.

“O Rafael entra no gabinete e partilha:

– Hoje vou decorar a árvore [*do jardim do seu bairro*]. Fui à Junta de Freguesia, anteontem, não é preciso darem-me autorização. Desde que não estrague a árvore, posso fazer o que quiser.

As técnicas ficam surpreendidas e a Maria diz inclusive, entre risos:

– Tu deste-te ao trabalho de ir à Junta. Olha como tu te mexes!

Além disso, o Rafael diz-nos que ontem esteve a montar outra árvore, com cerca de três metros, com a ajuda de três vizinhos para a colocar no local onde ficará e depois vai decorá-la. Enquanto fala sobre isso, mostra fotos à técnica que tirou com o seu telemóvel sobre o processo de montagem com as pessoas do bairro (...)

A respeito da montagem da árvore que o Rafael referiu, o jovem publicou no dia 07 de novembro a seguinte *história* na sua conta de *Instagram*:



Figura 3 - Uma colagem de várias fotos tiradas pelo Rafael durante o processo de montagem da árvore, onde é possível inclusive observar pessoas do bairro que o ajudaram

No intervalo vejo o Rafael e vou ter com ele. Digo-lhe que vi que ele publicou umas fotos da árvore e ele diz:

– Uma árvore de três metros que vai ficar no terraço – perto das garagens do prédio.

– O que vais fazer mais? – pergunto eu.

– Muita coisa. Hoje é dia! – diz Rafael, que continua – Falta a casa da minha tia, que é enorme, falta o meu prédio, a casa da minha madrinha, a casa do meu pai, da minha mãe...

Enquanto o Rafael me responde, reparo que pega no seu telemóvel para me mostrar a *história* acima apresentada. Digo-lhe que foi isso que vi e que também reparei que estão pessoas a ajudar. Sobre isto, o Rafael diz-me:

– Atão olha, aquela árvore pesa 300 quilos! Toquei à campainha dos meus vizinhos e chamei um. Depois eles começaram a ver que eu precisava de ajuda, porque eu ia metê-la num sítio, mas depois ninguém ia vê-la, só nós [*o prédio*] é que iríamos ver a árvore. Ou seja, não gostei. Ninguém da rua ia ver!

Estamos a caminho do gabinete, pois o intervalo já havia terminado, e o Rafael chama-me para me sentar ao pé dele e pede-me ajuda. Mostra-me uma foto do tal pinheirinho natural sobre o qual estava a conversar com a técnica há momentos atrás e pergunta-me qual o melhor lugar para o plantar:

– Vais ter que me ajudar. Coloco aqui no meio destas [*mostrando-me uma foto do seu telemóvel de três árvores grandes que ficam num jardim no seu bairro*], mas tem pouca luz, porque é no meio destas todas. Ou aqui [*indicando-me com o dedo um sítio mais aberto, um pouco afastado das outras árvores*] nesta ponta que tem mais luz e que pode crescer mais para cima.

Digo-lhe que prefiro a última posição.

A Andreia, que também está presente no gabinete, pergunta ao Rafael se as técnicas do seu bairro colaboram nestas iniciativas. Ao que o Rafael imediatamente abana a cabeça num gesto negativo.

A Andreia então diz:

– Não. São vocês como comunidade que colaboram sozinhos...

– Eu até estou contente este ano, ontem fiquei feliz porque nunca nenhum vizinho me ajudou nas coisas de Natal. E ontem viram-me aflito, sozinho e vieram todos – acrescenta o Rafael.” (NT, 08 de novembro de 2024)

A iniciativa do Rafael é marcada por uma forte dimensão de agência: o jovem planeia, organiza e decora espaços do bairro e casas de familiares para o Natal, envolvendo vizinhos/as, contactando a Junta de Freguesia para autorização de uso do espaço público e partilha o processo nas redes sociais. Estas ações não decorrem de uma convocatória externa ou de um projeto institucional, mas sim de um envolvimento espontâneo com o seu bairro, onde o Rafael imagina, constrói e coordena ações que mobilizam outros/as. O bairro torna-se território de exercício de cidadania (Garcia, Macedo e Queirós, 2022) e construção de comunalidade.

No entanto, apesar desta mobilização ativa, a forma como os adultos ao seu redor interpretam e até participam da iniciativa do Rafael revela, de certa forma, os limites da participação:

“(...) A técnica Andreia acrescenta que no outro dia o Rafael lhe falou do email que enviou à Câmara (...)

– Foste tu que escreveste sozinho? – pergunto.

É a técnica que me responde:

– Teve a minha ajuda a escrever, mas foi ele que enviou sozinho.

– Foi iniciativa dele? – questiono.

– Sim, sim – diz a técnica.

– E porque é que achaste que tinhas que mandar um email? – pergunto ao Rafael, que me diz:

– Por causa da minha vizinha. Ela não se dá muito bem comigo e assim ela não pode implicar comigo, porque tenho autorização da câmara...” (NT, 08 de novembro de 2024)

“Já na hora do almoço, estou a almoçar com a Francisca e o Rodrigo. Algum tempo depois, quando já havíamos terminado, chegam ao refeitório o Rafael e o Leandro para almoçar. Pergunto ao Rafael onde ele esteve, ao que me diz:

– Gostaste da minha árvore? – pergunta-me isto porque no fim do dia de sexta-feira partilhou nas histórias do seu perfil de Instagram a árvore do bairro que

decorou. – Ficou mesmo fixe. Fomos agora à Junta pedir uma escada para acabar de enfeitar a árvore.

Visto que a árvore é muito grande, e o Rafael só conseguiu decorar metade com as escadas e escadotes que tinha, quis ir à Junta para pedir se podiam emprestar uma escada para que pudesse decorar o resto da árvore do bairro que lhe falta. Conta que os seus vizinhos o ajudaram:

– Viram-me e foram lá. Eles, tipo, 'tavam a passar na rua e foram-me lá ajudar, e trouxeram escadotes. Mas olha, chegou uma parte que eu já me 'tava a passar... Sempre a dizer: “Faz assim”, “Não ponhas isso aí”, “Mete mais para cima” ... Fogo, já estava farto. (...) Eles/as queriam mandar em tudo...” (NT, 12 de novembro de 2024)

Este momento de frustração partilhado pelo Rafael revela um aspeto fundamental da dialética entre agência e adultismo: mesmo quando os/as jovens demonstram iniciativa, planeamento e capacidade de mobilização comunitária, os adultos tendem a assumir posições de comando, muitas vezes desvalorizando a autonomia juvenil. A tentativa de orientar, corrigir ou controlar o processo – ainda que possa surgir como ajuda – acaba por assumir contornos impositores e paternalistas, que colidem com a visão e os desejos do jovem. Assim, mesmo num ambiente comunitário onde existe espaço para participação, essa mesma participação é moldada por um olhar adulto que, explicitamente ou não, limita a expressão plena da agência juvenil (e.g. Ribeiro, Neves & Menezes, 2016).

O pedido de autorização junto da Câmara para “se proteger” de possíveis queixas por parte de vizinhos é também reflexo deste campo de tensões. Ainda que o Rafael se afirme como protagonista da ação, a sua agência não é exercida num terreno neutro. É constantemente negociada, condicionada e, por vezes, minada pelas estruturas de poder que atravessam os espaços comunitários, mesmo quando estas assumem formas aparentemente colaborativas (Noronha & Tebet, 2023).

A iniciativa do Rafael não é uma simples atividade festiva, ela pode ser lida como um ato político – no sentido em que reivindica o direito a intervir, pertencer e ser reconhecido na sua comunidade. Trata-se de uma forma concreta de participação, que desafia limites normativos da idade e propõe novas formas de envolvimento cívico e comunitário (e.g. Malafaia, Menezes & Neves, 2016). O caso do Rafael ilustra claramente como a política também emerge da vida quotidiana, e como práticas relacionais e comunitárias são, para jovens de contextos marginalizados, formas legítimas e significativas de participar (Groppo & Silveira, 2020; Lopes, 2017).

Esta tensão entre a vontade de agir e os limites impostos pelas relações com adultos é também expressa noutras vozes juvenis ao longo do trabalho de terreno.

Como refere a Inês em contexto de entrevista sobre possíveis dificuldades que sente para participar:

“Não acho que tenha alguma dificuldade (...) Um ponto é, tipo, um pouco falta de interesse. Mas o outro é, tipo, ainda sou menor e tudo (...) Se eu quero ajudar, também preciso da atenção dos meus pais e tudo...” (Entrevista Inês)

O seu discurso evidencia como a participação juvenil não depende apenas da motivação interna, mas está profundamente condicionada pela estrutura de poder intergeracional, onde o estatuto de menoridade ainda impõe limites à ação (Silva et al. 2022). Na sua reflexão, a Inês revela que a sua participação cívica não está limitada por dificuldades objetivas, como falta de tempo ou de recursos, mas por fatores mais subjetivos e relacionais. Esta limitação não é apenas prática, mas também simbólica: ao depender do apoio dos adultos para participar, os/as jovens acabam por interiorizar a ideia de que não são capazes de agir por si próprios/as. Como aponta Malafaia et al. (2012), há uma tendência entre os/as jovens para internalizar o discurso adulto que desvaloriza as suas competências políticas - um enraizamento de crenças que condiciona a sua confiança e a sua disposição para agir.

Mesmo em contextos informais e comunitários, como os descritos no caso do Rafael, o envolvimento dos/as jovens continua mediado por fatores como a autorização dos pais, a disponibilidade dos adultos e a legitimidade atribuída às suas iniciativas. E, portanto, esta dependência estrutural reforça o peso do adultismo como obstáculo real à plena agência juvenil.

2.2. Controlo e Resistência

À medida que o trabalho etnográfico acompanhava os/as jovens para além do contexto escolar, tornaram-se mais evidentes as formas como diferentes expressões de controlo atravessam os seus quotidianos nos espaços comunitários. Esses momentos revelaram uma dinâmica distinta daquela observada em contextos formais e institucionais: aqui, o controlo não é apenas exercido por figuras adultas com funções educativas, mas frequentemente por entidades externas – como a polícia – através de normas sociais tácitas ou desigualdades estruturais – que operam de forma difusa, mas incisiva. Foi nessas interações com os seus contextos, e na interface entre offline e online, que se tornaram também visíveis estratégias de resistência adotadas pelos/as jovens. Nem sempre evidentes à primeira vista, estas resistências manifestam-se frequentemente através de denúncias, ironia, ou discursos críticos sobre as desigualdades sociais, os quais assumem, por vezes, o formato de registos audiovisuais

- como vídeos, fotografias ou publicações partilhadas nas redes sociais. É neste cenário que a dialética entre controlo e resistência adquire contornos particularmente complexos, revelando os modos como os/as jovens lidam, interpretam e respondem a formas de dominação nos seus contextos.

Um dos episódios mais marcantes refere-se ao Rui, num momento em que a presença da polícia no bairro se intensificou. Não se tratou apenas de uma abordagem pontual, mas de uma série de situações em que a polícia se fazia sentir fortemente, criando um ambiente de vigilância constante:

“Entra o Rui com o Eduardo. O Rui nestes dias esteve em Lisboa e pergunto sobre isso mesmo:

– Então estiveste em Lisboa?

Enquanto pergunto, o Rui senta-se na cadeira da técnica Andreia e coloca os pés em cima da sua secretária. Digo-lhe para tirar os pés da mesa, ao que me responde com um sorriso rasgado:

– É que eu penso que estou na Amadora, sabes!?

– E o que foste lá fazer desta vez? – questiono.

– Hmm, é melhor não saberes.

– Conta-lhe, conta-lhe – diz o Eduardo.

O Rui pega no seu telemóvel, levanta-se e mostra-me fotos e vídeos, da sua autoria, onde desse vê um grande número de carrinhas e carros da polícia:

– Carripana, todos os dias a fazer a rusga – diz o Rui – A fecharem o meu bairro, e a não me quererem deixar sair... “Oh não sabe quem é que sou eu?!?” – e continua – Na Amadora é que é maluco. No meu bairro ninguém consegue entrar. Nem a bófia... A bófia entra, sabes como é que a bófia entra, filho? – apontando para o Eduardo – Tipo lá no meu bairro dá para a Amadora, né. Eles vão por aí mas mesmo assim tem pedras e caixotes para eles não entrarem. Eles batem com a carripana, já estão todos os pretos lá na Cova da Moura, em todo o lado, pim, pim, pim – fazendo simultaneamente o gesto de atirar com pistolas.” (NT, 17 de dezembro de 2024)

A linguagem corporal, os vídeos e o discurso do Rui são reveladores de uma vivência marcada por práticas sistemáticas de controlo de determinados territórios e corpos (Cristo & Barzano, 2019). O jovem narra a presença constante da polícia como uma forma de cerco ao bairro, descrevendo não apenas a intensidade das intervenções policiais, mas também os seus efeitos sobre o sentido de pertença e de liberdade de circulação no seu território. A ideia de que o “bairro está fechado” e de que “ninguém consegue entrar” revela a construção de um espaço territorializado como perigoso e vigiado, no qual a mobilidade é restringida e a autoridade se impõe à força.

“Tipo, a polícia chegar lá e começar a bater em todo mundo. Principalmente nos putos. Isso é sempre assim, nem querem saber o que está a acontecer. Já aconteceu muitas vezes, mesmo quando não estamos a fazer nada de mal. Às vezes só estamos lá sentados, a falar. Mas vêm logo com aquela atitude, como se tivéssemos a fazer alguma coisa de mal” (Entrevista Rui)

Neste cenário, o Rui age gravando vídeos, tirando fotos, mostrando-as e apropriando-se de instrumentos disponíveis para exercer uma forma de contra-vigilância (Grosso & Silveira, 2020). Se é vigiado, também vigia. Ao invés de se afastar ou ignorar, decidiu registar: com o telemóvel na mão, fotografou e filmou os agentes da polícia em ação. Estas ações, aparentemente simples, carregam uma intenção clara de documentar, denunciar e, de certa forma, inverter a lógica da visibilidade enquanto mecanismo de controlo (Brighetini, 2007). Em vez de ocupar apenas a posição de corpo observado e subordinado à autoridade, o Rui apropria-se do ato de ver como gesto de agência, transformando-se em sujeito de enunciação política. Como defende Arendt (1998), o direito a “ver e ser visto” é intrinsecamente ligado à presença no espaço público e à participação na esfera política. Neste sentido, os registos visuais do Rui não são apenas formas de autoexpressão, mas gestos de resistência visual, que reconfiguram as relações de poder no espaço comunitário e digital. Tal como mostram Malafaia e Meriluoto (2022), as práticas visuais juvenis, sobretudo em contextos de desigualdade, podem ser estratégias de visibilidade crítica e de contestação à marginalização.

Portanto, as suas ações visuais e online são simultaneamente testemunhos e denúncias. Registar a ação da polícia, narrar as rusgas, ironizar os limites impostos, constituem práticas de resistência que desafiam a lógica de silenciamento a que frequentemente estes/as jovens estão sujeitos/as. Estas práticas manifestam-se também no modo como estes/as jovens dão sentido às injustiças sociais vividas no quotidiano. Um bom exemplo é o caso do Leandro, cuja postura crítica em relação às desigualdades de classe e justiça social revela outra dimensão desta dialética – a da resistência que se expressa pela consciência política e pela denúncia ativa das assimetrias sociais. O Leandro é um jovem de 17 anos, de etnia cigana, cujos pais se encontram presos. Vive atualmente com os avós, sendo a avó a figura central no seu quotidiano, que assume o seu cuidado e proteção. A sua trajetória é marcada por ausências escolares frequentes e por experiências de exclusão institucional, atravessadas por absentismo e, posteriormente, abandono escolar, antes de ingressar na Escola Sem Muros. Ainda assim, ao longo do trabalho de terreno, o Leandro revelou uma escuta atenta e uma sensibilidade crítica sobre injustiças sociais, nomeadamente aquelas que afetam comunidades racializadas e marginalizadas.

“Na hora do almoço, estou no refeitório quando o Leandro se aproxima e senta-se numa mesa junto à minha. (...) Pergunta-me como o meu estudo está a correr e digo-lhe que algumas das *histórias* que tem partilhado têm sido bastante interessantes. Ele sorri e, de forma espontânea, comenta:

– É que às vezes ponho cenas que acho mesmo importantes.

Aproveito o momento para lhe falar de uma das publicações que mais me chamou a atenção nos últimos dias: uma imagem partilhada na sua história do Instagram, onde se lia: “*A vida não é a mesma para todos.*”



Figura 4 - Publicação partilhada pelo Leandro sobre justiça social e desigualdade de classes

Mostro-lhe o *print* que tinha guardado e pergunto:

– Porque é que partilhaste isto?

O Leandro olha para o ecrã e responde com firmeza:

– Porque é verdade! É assim que as coisas funcionam...

Faço um gesto afirmativo com a cabeça e ele continua:

– Há pessoas que já nascem com tudo, com uma vida boa... e outros que não. Têm que se fazer há vida..." (NT, 02 de novembro de 2024)

Ao afirmar veemente “Porque é verdade! Eu concordo”, o jovem mostra como a sua subjetividade se articula em torno da experiência vivida da desigualdade. Ao considerar que “a vida não é a mesma para todos”, o Leandro denuncia um sistema que distribui oportunidades e recursos de forma desigual, dependendo do lugar social de onde se vem, sendo altamente definidor da forma como indivíduos ou grupos se percebem como sujeitos políticos (Martins & Souza, 2007). Nesta lógica, o controlo não é exercido apenas por figuras visíveis de autoridade, mas opera através de dispositivos

sociais mais amplos – como a desigualdade económica, o acesso diferenciado a oportunidades ou o funcionamento da justiça – que regulam a vida e limitam os horizontes de possibilidades para determinados grupos sociais (e.g. Gomes & Jesus, 2017).

Tal como no caso do Rui, aqui também se torna evidente que os/as jovens constroem leituras densas sobre as estruturas que os/as oprimem, e que a resistência se materializa em múltiplos formatos: na denúncia, na indignação, ou em atos de visualidade e visibilidade digital. Os episódios analisados ampliam a compreensão da dialética controlo-resistência no contexto comunitário, evidenciando que mesmo fora dos espaços formais, estes jovens de contextos vulneráveis também se constroem como sujeitos políticos e agem sobre o mundo que os/as rodeia.

2.3. Pertença vs Exclusão

Nos territórios sociais e comunitários, o sentir-se parte adquire contornos particulares: está frequentemente ligado à possibilidade de agir sobre o espaço e contribuir para uma vivência coletiva significativa. No entanto, essa possibilidade é muitas vezes atravessada por exclusões, – nem sempre explícitas, mas que marcam o modo como os/as jovens se percebem dentro ou fora das suas comunidades. Durante o trabalho de terreno, foram observadas diferentes formas através das quais os/as jovens experienciam este binómio entre estar “dentro” ou “fora” da sua comunidade, tanto ao nível micro, das interações mundanas no território, como num plano mais alargado, do modo como o seu território é visto pela própria sociedade. Esta tensão revela como a participação dos/as jovens nas suas comunidades é marcada por dinâmicas de negociação do seu lugar no mundo social.

O caso do Rui torna-se novamente relevante para compreender esta dialética. Na madrugada de 21 de outubro de 2024, Odair Moniz, um homem cabo-verdiano de 43 anos, foi alvejado por um agente da PSP, em sequência de uma perseguição policial no bairro da Cova da Moura, na Amadora. A sua morte desencadeou uma onda de protestos e manifestações em várias zonas de Lisboa, e noutras partes do país, refletindo a indignação com a violência policial e exclusão social. O Rui fez parte dessas mobilizações:

“Entretanto, na cozinha também chegam o Tomás e o Rui, que diz que hoje vai viajar até à Amadora por conta da morte de Odair Moniz, e do que tem acontecido no bairro.

– Quem viu o bairro a arder?!? – pergunta.

Pergunto-lhe porque é que aquilo aconteceu, e ele e o Tomás respondem em coro:

– Porque mataram um sócio nosso. Os bófias mataram-no.

Explicam que Odair tinha ido a uma festa, bebeu demais, ficou muito bêbado, e que a polícia o parou. Dizem que ele não fez nada, mas mesmo assim foi morto. Contam que agora no bairro estão a incendiar autocarros, carros...

– Fixe! Aquilo é que é um bairro de verdade! – diz o Rui com um certo orgulho.

Pergunto-lhe porque é que vai para lá, ao que responde:

– Vou ver o que se está a passar e para dar um reforço. E já chamaram muita gente de outros bairros – A27, B27. Estão todos a ir para lá. E o meu bairro foi chamado.

Neste dia, o Rui veio à escola, tomou o pequeno-almoço, foi à primeira aula e depois despediu-se” (NT, 23 de outubro de 2024)

“Estamos no refeitório quando o Rui chega. Tinha estado ausente nos últimos dias, por ter ido para a Amadora. Entra animado e é recebido com entusiasmo por professores/as e colegas.

– Então, onde é que tens andado? – pergunta um dos professores.

O Rui responde com um sorriso:

– Estive na Amadora (...)

O professor Fernando, que se junta à conversa, questiona:

– Mas porque é que foste para lá?

O Rui explica:

– Tenho família lá. A minha avó vive lá. E aquele bairro é mesmo perto de onde o Odair Moniz foi morto.

Depois, com um olhar mais sério, partilha:

– Gostava de estar lá agora. A esta hora já estava na rua. Lá a vida é diferente, é bué de cenas...

Continua, comparando os contextos:

– Lá em baixo, saímos logo de manhã, bebemos, passeamos pelo bairro, fugimos das rusgas...

O tom da conversa mistura entusiasmo com nostalgia, revelando como o Rui percebe a vida no bairro em Lisboa como mais intensa, mas também mais livre, em contraste com o ambiente mais contido da escola” (NT, 04 de novembro de 2024)

O Rui é um jovem de 15 anos, de etnia cigana, residente num bairro social da zona Norte, cuja vida é atravessada por situações frequentes de controlo policial, estigmatização territorial e precariedade económica. O seu percurso escolar tem sido marcado por várias mudanças de escolas e de curso. Este episódio, sobre a

participação do Rui nos protestos em Lisboa, é um exemplo revelador de como o sentido de pertença não se limita a coordenadas geográficas fixas, mas se estrutura em torno de elos afetivos, históricos e simbólicos que ligam os/as jovens a comunidades com as quais partilham vivências e experiências que ultrapassam quaisquer limites territoriais (e.g., Albuquerque, 2013). Apesar de viver no Norte, o Rui revela um profundo sentido sobre o que significa ser do bairro, que vai muito além da localização física. Tal como propõe Yuval-Davis (2006), a pertença pode ser analisada em três níveis interligados: i) localizações sociais; ii) identificações e vínculos emocionais; iii) valores ético-políticos. No caso do Rui, estes três planos entrelaçam-se: o seu lugar social enquanto jovem oriundo de um bairro social; os seus vínculos emocional com a comunidade afetada pela morte de Odair Moniz; e o seu compromisso ético com uma causa que reconhece como sua. Quando o jovem decide viajar até Lisboa para “ver o que se está a passar”, o que está em causa não é apenas curiosidade ou o desejo de testemunhar um momento mediático. É, acima de tudo, a manifestação de uma pertença e a ativação de uma rede de solidariedade enraizada nessa pertença e na partilha de uma condição comum, que o leva a reconhecer nos protestos uma luta que também é sua. A ida aos protestos, tal como partilhado em conversas informais, não surge como algo externo ao seu quotidiano, mas como um prolongamento da sua vivência comunitária. Quando diz – “Aquilo é que é um bairro de verdade!” – não fala apenas por um certo entusiasmo de revolta, mas por uma admiração acerca de um espaço onde, na sua perspetiva, as vozes de quem o compõem se fazem ouvir de forma coletiva.

Esta pertença é reforçada por redes que conectam bairros que, embora distantes geograficamente, compartilham referências comuns: experiências de controlo policial e marginalização que os levam a agir coordenadamente.

“Quando fui a Lisboa, foi uma forma de criarem justiça, de mostrarem que [os agentes da polícia] não agiram bem. E depois aquilo foi gravado, foram tiradas fotos (...) E claro a ver aquilo as pessoas iam ver o impacto (...) Queríamos passar a mensagem que era preciso haver justiça (...) E que as coisas andassem para a frente e que não matassem tantos. Tipo, às vezes há pessoas que não fazem nenhum mal e vão presas, principalmente lá no bairro. Sim. É injusto. (...) Só porque eles têm outra cor... Mas nós temos todos o mesmo sangue e eu não gosto dessas coisas. O bairro une bastante o pessoal, independentemente de que zona for (...) Mesmo não estando em Lisboa sou sempre um deles.”
(Entrevista Rui)

Este sentido de pertença, tão forte e mobilizador para o Rui, convive com formas sistemáticas de exclusão que se desenrolam não apenas nas instituições, mas operam na forma como certos territórios são representados publicamente. A cobertura mediática

sobre os protestos em Lisboa, bem como as imagens que circularam na televisão e nas redes sociais, tendem a reforçar estereótipos sobre os bairros periféricos, muitas vezes retratando-os como espaços de criminalidade, desordem ou ameaça (Fernandes, 2002). Para jovens como o Rui, essa representação não é apenas simbólica — ela contribui para consolidar um imaginário coletivo que os exclui, que os reduz a uma imagem estigmatizada do “perigo” urbano, apagando a complexidade das suas vivências e lutas.

“Porque o meu bairro é social, tipo, toda a gente conhece, já apareceu muitas vezes na televisão, coisas assim... [*Achas que o teu bairro foi bem representado na televisão?*] Mais ou menos. Era caixotes a arder... camiões ... Isso deu na televisão muitas vezes. Porradas. Coisas ilegais (...) Vídeos de porrada, coisas do bairro (...) Dá para pensar um bocado, sei lá. A porrada não leva a lado nenhum.” (Entrevista Rui)

O discurso do Rui evidencia como o bairro, enquanto território afetivo e comunitário, é simultaneamente um espaço de orgulho, mas também um lugar de constante vigilância e estigmatização. Quando menciona que o bairro “já apareceu muitas vezes na televisão” e associa essa presença mediática a imagens de “caixotes a arder”, “porradas” e “coisas ilegais”, o jovem revela a consciência crítica de que a sua comunidade é muitas vezes reduzida a episódios de violência e criminalidade, que simplifica o motivo de tais atos e, em última análise, veicula uma imagem essencialista da própria comunidade. Esta representação parcial contribui para uma forma de exclusão que atua sobre os corpos e os territórios e, por isso, participar nos protestos reforça a ideia de que a pertença é, muitas vezes, forjada na resposta à exclusão.

A narrativa mediática de que o Rui falava reforça aquilo que Wacquant (2008) define como “estigmatização territorial”, ou seja, o processo através do qual certos espaços urbanos são marcados negativamente no discurso público, tornando-se sinónimos de desordem social e marginalidade. Para os/as jovens que habitam estes territórios, isso significa viver num espaço que é constantemente desvalorizado e cuja identidade é construída de fora para dentro, sem considerar as suas experiências, vínculos ou formas de organização comunitária. Esta exclusão está também em linha com o que Yuval-Davis (2006) designa de ‘política da pertença’ – os projetos políticos e sociais que definem quem pode ou não ser reconhecido como membro legítimo duma comunidade. No caso dos bairros sociais, essa política manifesta-se na delimitação de fronteiras entre os/as que são considerados/as parte do ‘nós’ e os/as que são relegados/as para o ‘outro’ (p. 204).

Portanto, esta forma de agir – participar ativamente nos protestos, deslocar-se para apoiar uma causa sentida como coletiva e partilhar essas vivências no quotidiano

escolar – revela uma apropriação do espaço público e uma tentativa de reconfigurar a sua posição dentro da sociedade, desafiando as narrativas dominantes que frequentemente marginalizam os/as jovens de bairros periféricos. O território, neste caso, não é apenas o espaço físico onde se vive, mas o espaço político onde se luta (Lopes, 2017). Esta visão de pertença, por relação à exclusão que a molda, é ressaltada pelos jovens nas entrevistas:

“O bairro? É tipo assim, num bairro aprende-se muitas coisas. É como viver com pessoas, aprende-se a ter respeito. E também é isso que te ensina a ser mais forte, estás a ver? Tipo, tu vês coisas a acontecer, boas e más, e vais percebendo como é que tens de te comportar” (Entrevista Rui)

“É diferente morar no bairro ou morar noutros sítios (...) [*Achas que é uma diferença positiva ou negativa...?*] Depende das pessoas (...) Eu gosto de morar no bairro porque conheço lá toda a gente... Vejo tudo positivo no bairro (...) As pessoas acham que é negativo porque não moram lá. Porque não sabem a realidade...” (Entrevista Rafael)

Tal como o Rui, também o Rafael encontra no bairro um lugar de significação, onde o sentido de pertença é construído não apenas pelas relações de proximidade, mas pela ação direta sobre o espaço. O que reforça a ideia de Yuval-Davis (2006), de que a pertença é também performativa, sendo construída e reproduzida por meio de práticas quotidianas que vinculam indivíduos aos seus espaços. Ao ocupar o espaço público com enfeites natalícios – pensados, montados e mantidos com empenho – o Rafael reclama um lugar para si e para a sua comunidade. Mais do que uma atividade festiva, as suas ações funcionam como um contraponto à exclusão frequentemente associada aos bairros sociais. Se a televisão retrata esses territórios como cenários de conflito e perigo, o Rafael propõe outra narrativa: a do cuidado, da união e do orgulho em pertencer.

“Estamos já na hora do almoço, e estou na mesa com a Francisca, o Rodrigo e a Catarina, enquanto que o Rafael, que já comeu, está sentado no sofá com o seu telemóvel. Um dos vários temas que falamos é sobre o Natal, que se aproxima. Sobre as decorações desta época, a Catarina fala sobre as luzes de Natal e de como acha que estão bonitas. Em relação a isso, o Rafael diz:

– Só decorei a casa dos meus vizinhos todos, tudo ligado à minha casa!

– A luz que ele paga no final do mês! – diz a Francisca entre risos.

– No ano passado tinha muita mais luz. Este ano não me apeteceu ir ´tar a tirar tudo da garagem... – explica o Rafael, que continua:

– Olha, decorei o jardim público todo ontem. Sábado e domingo decorei-o todo...

- Ele todos os sábados decora uma coisa diferente – interrompe a Francisca e o Rafael ri-se.
- Meti insufláveis na parte de trás. Ainda não tirei foto para o *Insta*.
- Uau!! – dizemos todos/as em uníssono.” (NT, 16 de dezembro de 2024)

“Depois da festa de Natal da escola, arrumamos tudo e o Rafael pede-me ajuda para levar o trenó que fez até ao gabinete, para posteriormente levá-lo para casa. Foi um trabalho, no qual o desejo partiu dele, bem como a proposta à escola, que abraçou o desafio de disponibilizar algumas aulas para isso, bem como espaço e materiais. Contudo, o jovem também ia trazendo materiais que comprava, seja em lojas físicas, como também em compras que fazia pela *Internet*.

- E onde vais colocar o trenó? – pergunto-lhe.
- No telhado! – responde o Rafael – Depois mando-te foto.

No mesmo dia, o Rafael partilha fotos nas *histórias* do trenó que fez, já em sua casa:” (NT, 20 de dezembro de 2024)

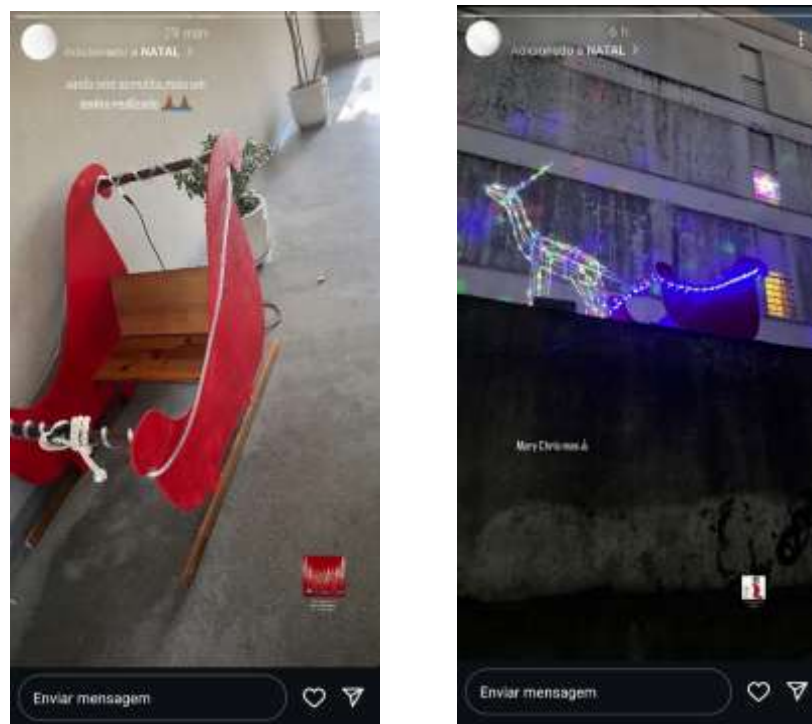


Figura 5 – Publicações do Rafael das suas decorações de Natal no seu bairro

Estes episódios revelam como o Rafael, através de ações simples, mas carregadas de sentido, constrói uma narrativa alternativa para o seu território – uma narrativa que desafia a exclusão implícita nos discursos e perceções da própria sociedade sobre estes contextos. Ao investir tempo e recursos na decoração do bairro, e ao mobilizar inclusivamente a escola no seu projeto pessoal, o jovem inscreve-se no

espaço público como sujeito ativo, comprometido com a estética, o bem-estar e a alegria da sua comunidade. Mais do que embelezar, o Rafael reivindica o direito de ser reconhecido como parte legítima de um coletivo que se organiza, cria e celebra, mesmo em contextos frequentemente marginalizados. A sua prática, aparentemente festiva, assume assim uma dimensão política, que transforma o território num lugar de afirmação (e.g. Caires, 2023).

Tanto o Rui como o Rafael, com estratégias diferentes, mostram como os/as jovens constroem e afirmam sentidos de pertença nos seus territórios. E, ao fazê-lo, confrontam também as formas de exclusão que os atingem – o estigma exterior projetado sobre o local. A forma como articulam pertença, exclusão e orgulho coletivo revela como estas dimensões se entrelaçam no quotidiano dos/as jovens, em especial daqueles/as que vivem em zonas marcadas por desigualdades estruturais e vigilância constante. Assim, o Rui e o Rafael constroem quotidianamente o seu ‘direito de pertencer’ (Yuval-Davis, 2006), não apenas pelo lugar onde vivem, mas pela forma como nele intervém e o ressignificam.

2.4. Reconhecimento vs. Invisibilidade

No contexto social e comunitário, dos momentos observados destacou-se a importância do reconhecimento das causas que mobilizam os/as jovens participantes. Quando os temas que defendem são valorizados, sentem-se vistos/as e parte de algo maior. O reconhecimento assume um peso importante na sua afirmação identitária e política. Em contraponto, essas lutas esbarram num silêncio coletivo, na indiferença ou então num desinteresse do meio que os/as rodeia, que não passa despercebido aos/as jovens, gerando frustração e um sentimento de invisibilidade. Em diferentes episódios, os/as jovens expressaram esse descompasso entre aquilo que consideram urgente e o que os outros reconhecem como válido.

Através de discursos, partilhas nas redes sociais ou intervenções pontuais, jovens como o Mateus e a Inês expõem causas que consideram fundamentais. No entanto, o pouco eco ou valorização que essas preocupações encontram na sociedade revela o atrito permanente entre o desejo de reconhecimento e a realidade da invisibilidade social. Daí o interesse de também analisar esta dialética.

O caso do Mateus ilustra com clareza essa tensão. Sendo um jovem negro, cabo-verdiano, de 20 anos, filho de imigrantes, que vive numa zona periférica da cidade, o Mateus mostra-se atento a situações de racismo que ocorrem tanto em Portugal como no exterior. Trata-se de um jovem reservado, mas demonstrou ao longo da investigação grande atenção a questões de justiça social, particularmente o racismo, com o qual se

sente diretamente interpelado. Em conversas informais, o jovem partilhou episódios que, para ele, exemplificam essa invisibilidade estrutural. Um desses momentos foi quando falou sobre a morte de Odair Moniz, demonstrando preocupação, revolta e identificação com o que aconteceu:

“No intervalo, sento-me num dos bancos do jardim e, pouco tempo depois, o Mateus senta-se à minha beira. O Mateus ensina-me algumas palavras e frases em crioulo. Algum tempo depois, como estamos ao sol, o Mateus queixa-se de que está a ficar com o pescoço quente:

– É porque sou preto. (...) o mundo inventou essas coisas aí: preto, branco, amarelo e rosa... Todos nós somos iguais, só que tem diferenças...” (NT, 12 de novembro de 2024)

Na mesma conversa, o jovem comentou com indignação o facto do jogador Vinícius Júnior, conhecido não apenas pelo seu desempenho desportivo, mas também pelas denúncias públicas de racismo de que tem sido alvo, não ter recebido a Bola de Ouro:

“– Sinceramente, Mateus, o racismo é uma cena que eu não compreendo. Não faz sentido para mim... (...)

– Olha o que aconteceu com o Vini. Teve um desempenho incrível, foi decisivo em várias competições, e mesmo assim não ganhou a Bola de Ouro. Tinha tudo para ser o vencedor...

O Mateus continua:

– Ele jogou muito. Em todas as competições grandes ele esteve lá, a marcar, a dar tudo. Mas como é preto, já sabes... vão sempre arranjar uma desculpa. Ele merecia... só que por causa do racismo, de ser preto (...)

– Eu até partilhei umas cenas sobre isso. Porque não é justo, e as pessoas precisam de ver o que está a acontecer.” (NT, 12 de novembro de 2024)

O Mateus critica o modo como a cor da pele continua a determinar quem é reconhecido e quem é sistematicamente invisibilizado – seja na justiça, na política ou no desporto. Para ele, estes não são episódios isolados, mas partem de um padrão de invisibilidade que atravessa a vida social. E é precisamente neste lugar de frustração que emerge a reivindicação por visibilidade – não apenas individual, mas coletiva. O reconhecimento que o Mateus procura vai para além da escuta – ele quer ver refletidas, nas estruturas que o rodeiam, as causas que considera urgentes e legítimas:

“(...) para mim não importa a cor da pessoa, importa o que a pessoa é. Só que nem todo mundo vê isso. Se és preto és bandido. Ser preto não é fácil. (...) Tem pessoas que sofrem racismo todo o dia, por causa da cor da pele. O primeiro lugar é não julgar a pessoa sem conhecê-la. Porque se é preto é bandido. A

maneira de vestir a roupa também é bandido. Tipo, isso é julgar sem conhecer uma pessoa. (...) Mas também sozinho não chega. (...) Tem que se fazer, tipo, uma campanha, estás a ver? Uma campanha, reunir todas as pessoas, assim, estás a ver? Para ver se essa situação aí [*sobre o racismo*] vai melhorar algum dia” (Entrevista Mateus)

Esta reflexão do Mateus dialoga diretamente com os conceitos centrais da eficácia política (Fernandes-Jesus et al., 2012). A sua fala revela a consciência das limitações da ação individual, embora acredite que, sozinho, ainda pode promover alguma mudança. No entanto, é sobretudo na mobilização coletiva que deposita a esperança de transformação. O Mateus expressa uma percepção clara de que enfrentar o racismo estrutural e ampliar o reconhecimento social exige ação conjunta – uma campanha, um movimento coletivo que reúna várias vozes e fortaleça a visibilidade das causas que considera urgentes e legítimas.

Se, para o Mateus, o reconhecimento passa pelo combate ao racismo e pela valorização de figuras negras nas esferas pública e mediática, para a Inês a causa que mais a preocupa e mobiliza refere-se à proteção animal:

“– Inês, o que é que foste fazer neste fim de semana, que partilhaste comigo? – questiona a professora.

– Fui fazer voluntariado. Para se comprar comida para gatos.

– Onde? – pergunta a técnica com um ar surpreendida.

– No [*supermercado perto da zona onde a jovem vive*]. Recolha de alimentos.

– Ou seja, tu tens uma paixão muito grande por animais...

– Tens um bom coração – completa a técnica (...)

Já no refeitório encontro-me com a Inês e pergunto-lhe:

– Então Inês, voltaste a fazer voluntariado?

– Fui com a minha tia. Tínhamos uns papéis para distribuir e qualquer pessoa que entrasse na loja, a gente distribuía e a maior parte dava sempre.

– E como soubeste que ia haver voluntariado?

– A minha tia faz parte de umas associações. Acontece várias vezes. A minha tia costuma-me dizer quando acontece. Às vezes tem no [*distrito*], outras no [*concelho*], e aqui na zona.

– Fixe. A tua tia então faz parte de uma associação?

– Ela ajuda a resgatar animais, fica com os animais até conseguir um dono.

– E ela convidou-te?

– Sim.

– Ok, muito bem. E foi fixe?

– Foi, sim. Tinha pessoas mesmo simpáticas lá. Perguntavam o que era necessário comprar e tudo... – a jovem continua – E tipo cada associação tem

uma loja que pertence. E dependendo da associação que está a pedir ajuda para o voluntariado e isso, ficas em tal loja.” (NT, 22 de janeiro de 2025)

A dedicação da Inês ao voluntariado revela uma dimensão de reconhecimento que ultrapassa formas mais institucionais de participação. O seu envolvimento não é motivado por uma convocatória ou por um projeto dirigido por adultos, mas sim de uma ligação familiar e afetiva a uma causa com a qual se identifica profundamente. A sua participação toma contornos mais informais e horizontais e, por isso, envolve-se ativamente. Trata-se de uma expressão política sensível e quotidiana, tendo consciência que se trata de uma causa que é muitas vezes invisibilizada:

“Para mim, participar na sociedade é mais a ajuda mesmo (...) a ação de fazer voluntariado e isso. Eu acho que eu ter ido pedir comida para os animais deve ter ajudado a associação e os animais (...) Eu também participo porque sei que posso ajudar, de alguma forma (...) porque vemos sempre muitas pessoas a ajudar idosos, crianças com cancro e isso, mas animais é uma coisa que eu vejo realmente raramente, então acho que é uma boa maneira de contribuir para um aspeto que acho que é tão pouco visível.” (Entrevista Inês)

O excerto da entrevista com a Inês evidencia a sua perceção sobre a visibilidade desigual de causas sociais. Ao afirmar que “vemos sempre muitas pessoas a ajudar idosos, crianças com cancro (...), mas animais é uma coisa que (...) é tão pouco visível”, a jovem reconhece que o seu envolvimento se dá também por uma vontade de tornar visível o que frequentemente é negligenciado ou pouco reconhecido. Neste sentido, a sua ação adquire contornos políticos, mesmo sem estar enquadrada nas lógicas tradicionais de participação (Ekman & Amnå, 2012). A Inês reivindica o reconhecimento de uma causa que lhe é significativa e, ao fazê-lo, amplia o entendimento sobre o que conta como envolvimento cívico (Giugni & Grasso, 2019). Tal como no caso do Mateus, são envolvimento quotidiano, que emergem das identidades, histórias e experiências dos/as jovens, mas que se inscrevem em lutas mais amplas contra a invisibilidade pública e política de problemas sociais.

3. Política Visual e Digital

Desde o seu início, a etnografia deixou claro que a expressão política os/as jovens não se manifesta apenas em contextos físicos e presenciais, mas toma corpo e ganha força nos ambientes digitais que habitam diariamente. A política é, por definição, relacional — constrói-se na relação com os outros, no que Arendt (1958) denominou

como “espaço de aparência”, ou seja, o espaço público onde os indivíduos se mostram, agem e são vistos. Esta natureza relacional e performativa da política, que implica sempre uma audiência, uma exposição perante outros, incorpora uma componente estética e visual que, naturalmente, adquire novos e mais pronunciados contornos na atual era das redes sociais (Adut, 2012, 2018). Através de fotografias, capturas de ecrã, vídeos ou publicações temporárias nas redes, os/as jovens inscrevem as suas causas e identidades no espaço público digital, transformando as plataformas online num campo de visibilidade e contestação. Foi justamente a partir da observação destas ações que se destacou uma nova camada de análise: a política visual e digital que, mais do que uma extensão do mundo offline, esta dimensão revela-se como um espaço próprio de construção de sentido e significado político.

3.1. Agência vs. Adultismo

No universo digital, os/as jovens encontram um espaço de relativa autonomia onde podem expressar opiniões, interesses e posicionamentos com menos mediação direta de adultos. No entanto, isto convive com limites que operam de formas subtis – seja pela vigilância simbólica de adultos, ou pela existência de um algoritmo que regula o que é mais ou menos visível. A tensão entre agência e adultismo assume na política visual e digital uma presença difusa que influencia o que os/as jovens sentem que podem ou não partilhar.

Esta tensão expressa-se no mesmo caso do Mateus, especialmente pelo modo como escolheu reagir à morte de Odair Moniz:

“Relacionado com esta questão do tom da pele e do racismo, refiro uma *história* publicada no seu perfil do Instagram na altura em que aconteceu o homicídio de Odir Moniz na Amadora:



Figura 6 – Partilha nas stories do jovem sobre o homicídio que aconteceu na Amadora, publicado no dia 22/10/2024

Pergunto ao Mateus o que o levou a partilhar este cartoon. Ele olha para mim com um ar sério e diz:

– Eu sinto-me triste. Porque acho que já são, tipo, três mortes assim, por causa dos polícias. Acho que ele tava na boa, tás a ver? Mas os policiais tavam pensando que ele tava a roubar um carro ou assim... e bateram nele. Eu não sei bem como é que aconteceu, mas foi isso. E os nossos povos cabo-verdianos ficaram revoltados com isso.

Depois de uma pausa, acrescenta com desânimo:

– Eu já vi muito disso aí... e acho que não vai acabar (...)

Pergunto-lhe porque é que ele o fez através das redes sociais. Ele responde, com um tom pensativo:

– As redes sociais têm o lado positivo e o lado negativo também. Tipo... estás aqui, e a tua mãe está em França, dá para comentar, fazer chamada (...) Mas depois há pessoas que usam para fazer coisas erradas. Bullying, criar uma conta fake para enganar pessoas...

Olha para mim e conclui:

– E também uso as redes sociais para me **posicionar**. É fixe.” (NT, 12 de novembro de 2024)²⁸

As redes sociais apresentam-se, assim, como um espaço de expressão política e de agência, onde o Mateus se posiciona, manifesta indignação e constrói identidades coletivas e partilhadas – no caso do Mateus, com a comunidade negra e cabo-verdiana. Este posicionamento não é despolitizado. Pelo contrário, quando o jovem afirma “uso as redes sociais para me posicionar”, estamos perante uma estratégia deliberada de agência, tratando-se de uma ação com forte carga política, onde o digital se torna

²⁸ O *cartoon* foi publicado numa página que pertence a um ativista cabo verdiano que partilha vários conteúdos relacionados com protestos, denúncias, posicionamentos, etc, sobretudo sobre racismo.

A música que acompanha a *história* intitula-se como “Justiça” de Vado Más Ki Ás, rapper português, descendente de pais cabo-verdianos e que cresceu na Amadora.

A letra é um manifesto contra a injustiça racial e social, abordando temas como a discriminação e a brutalidade policial. A música traz relatos pessoais e coletivos de sofrimento e luta, denunciando o racismo e afirmando o papel importante da educação como “a maior arma para a libertação”.

O trecho específico que o Mateus escolheu para acompanhar o *cartoon* é o seguinte:

“Eu sou um jovem negro discriminado e baleado

Eu sou um homem negro injustamente asfxiado

Eu sou um filho negro mas a minha mãe tem pele clara

Qual é a diferença a educação se forma em casa

Preto é mau porquê?

Preto é feio porquê?

Preto é preto eu sei

Preto e branco é o quê?

Ca bu mata um vencedor

É um mensageiro qui tá luta pa comunidade

Si bu mata um lutador

Bu ata mata um artista ki tem voz na sociedade”

<https://www.letras.mus.br/vado-mas-ki-as/justica-part-mike11/>

espaço de denúncia e contestação. A escolha de partilhar um cartoon, ao invés de apenas um texto, acrescenta ainda uma camada estética à sua tomada de posição, o que reforça o poder comunicativo e político da imagem (Campos, 2010; Flores, Almeida & Tonda, 2022).

Esta importância atribuída ao visual é confirmada pelo próprio Mateus, que reconhece o impacto imediato das imagens na atenção e interesse dos seus seguidores:

“Acho que a imagem é mais clara. É que, olha, eu não tenho paciência para ler, assim, um texto. Yah, yah, yah. Depende. Chama mais atenção para mim. Não sei para você, eu não sei, mas para mim a imagem chama mais atenção. Mais visual. Quando uma pessoa vê a imagem, aí vai clicar na foto, vai ver. Estás a ver? E até se calhar pela imagem pode ler o texto, mas não é pelo texto que vai ver a imagem. É o contrário, é pela imagem (...) Se é uma coisa boa, que tenha a ver a meu respeito ou com o meu povo cabo-verdiano, eu vou publicar. Não é toda coisa que eu encontro aí no Instagram que eu vou publicar. (...) Porque a maioria dos meus seguidores são cabo-verdianos. Eu acho que eles vão me apoiar.” (Entrevista Mateus)

Aqui observamos que o visual é central na forma como o jovem comunica e capta atenção para a sua causa. É, sobretudo, central porque é a forma como se *posiciona*. A imagem não é apenas um suporte da mensagem, a imagem é ação (Luhtakallio, Meriluoto & Malafaia, 2024) e motor de envolvimento (Doretto & Casaqui, 2022). Por outras palavras, é através da imagem que se *posiciona* perante outros e, ao mesmo tempo, convoca o olhar, desperta interesse e pode, eventualmente, conduzir à reflexão por parte dos seus ‘seguidores’, da sua “audiência imaginada” (Litt, 2012). Adicionalmente, ao afirmar que publica conteúdos que representem o seu “povo cabo-verdiano”, o Mateus mostra como as redes sociais funcionam como um espaço de contra-narrativa, onde os/as jovens exercem a sua agência. Neste sentido, o visual não é secundário – é central na construção da agência –, o que reforça a visão de Hand (2017) sobre o papel crucial do visual nas práticas da juventude.

Através deste episódio, agora analisado sob a luz da dimensão visual e digital, é possível aprofundar e explorar os sentidos e significados das ações do Mateus, que revelam consciência crítica e posicionamento coletivo, mostrando como as redes sociais podem ser simultaneamente espaços de expressão identitária, agência, resistência e denúncia, mas também plataformas de pertença e reconhecimento entre pares. Importa também sublinhar que esta agência não tem o jugo adulto ou institucional; é autónoma, autorregulada e motivada por experiências pessoais — o que a afasta da lógica programática da participação juvenil institucionalizada e reforça o carácter auto-organizado da sua expressão política.

As diferentes temporalidades em que se desenrolam os acontecimentos que compõem o episódio do Mateus, expandem a análise para outro campo que, aliás, abrange também outros/as participantes. Durante o desenvolvimento da etnografia, percebe-se que a participação dos/as jovens não se esgota no momento em que as ações ou eventos decorrem. Pelo contrário, muitos/as jovens utilizam as redes sociais para prolongar a relevância – e, portanto, a temporalidade – das suas ações para além do nível imediato. Esta extensão da temporalidade, operada pelo gesto de partilhar, relembrar ou reinscrever uma ação nas redes, revela-se como uma forma de agência visual e digital (Hand, 2017), criando uma continuidade entre offline e online. Ao fazê-lo, os/as jovens desafiam a lógica adultocêntrica que frequentemente delimita o que é “oportuno”, “atual” ou “relevante” no discurso político e mediático.

A Francisca oferece um exemplo claro a esse respeito. Durante eventos da escola como a festa de Natal, a jovem não apenas participa ativamente no momento físico, mas também documenta e publica esses eventos nas redes sociais em tempo real.

“Hoje é o último dia de aulas antes da interrupção letiva do fim do ano e também teremos a Festa de Natal da Escola Sem Muros. O evento começa a partir das 11h30 e, por isso, até essa hora, ensaiamos. (...) Depois do intervalo, regressamos às oficinas para dar início à Festa de Natal. Alguns/Algumas dos/as jovens que assistem à peça têm os seus telemóveis nas mãos apontando para o cenário, ao que presumo que estejam a gravar ou a tirar fotos da peça. Enquanto isso, os/as outros/as jovens preparam-se para a sua apresentação, vestindo o figurino de cada personagem. Nesse tempo, o Rafael faz o *direto* na sua conta de Instagram mostrando os bastidores da peça. (...) Para finalizar, a Francisca e a técnica Maria fazem um dueto e, pela reação do público, a Festa correu muito bem e gostaram das atuações. (...) A manhã foi bastante corrida, mas a Francisca entre os diferentes momentos, os foi registando nas suas redes.”(NT, 20 de dezembro de 2024)

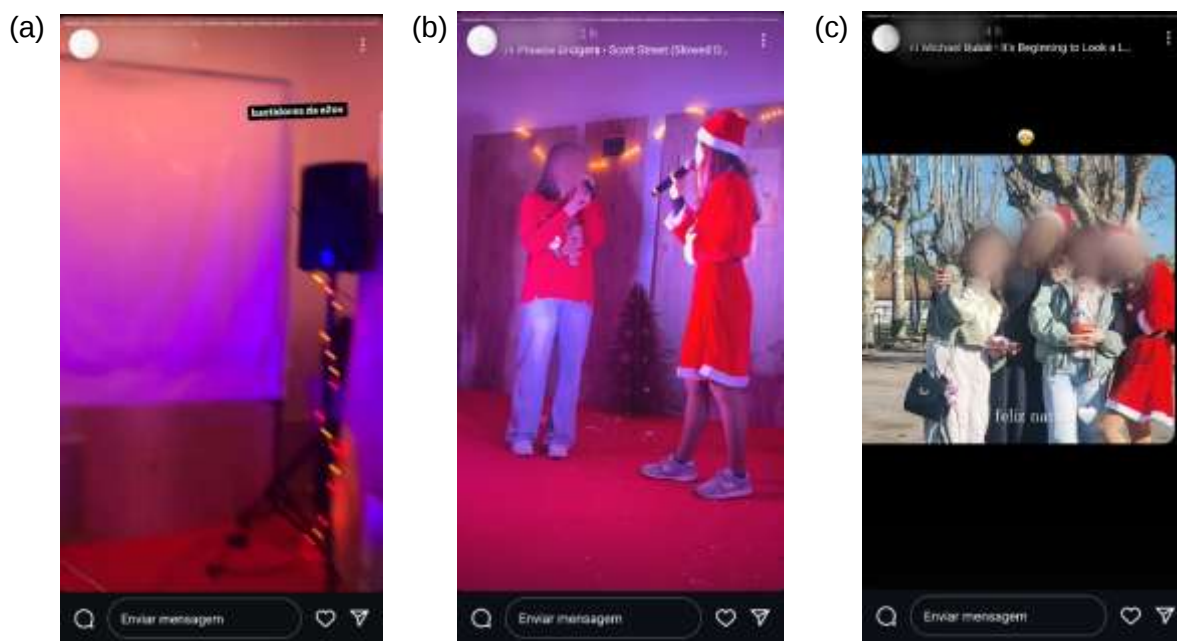


Figura 7 – Algumas fotos que a Francisca publicou na sua conta privada momentos antes (a), durante (b) e após a peça da escola (c)

Ao fazê-lo, a Francisca vive a experiência na escola (offline), mas ao publicá-lo nas redes sociais (online), projeta esse acontecimento para além do tempo e espaço em que ocorreu, ampliando o seu alcance. Isto reforça a lógica da agência digital como forma de prolongar e dar visibilidade àquilo que, para ela, é significativo. A escolha de publicar revela o que, para ela, merece ser lembrado, partilhado e reconhecido. Esta ação representa uma forma de agência que desafia o efêmero e inscreve o vivido numa dimensão de continuidade, como defendido por Campos, Pereira e Simões (2016). Ao selecionar imagens e momentos específicos para partilhar, a Francisca constrói uma versão selecionada do real – a sua versão – que reflete as âncoras afetivas desse real que quer visibilizar. O online não só espelha o offline, expande-o e ressignifica-o.

Esta partilha também implica uma dimensão pública que desafia o olhar adultocêntrico sobre o que deve ou não ser comunicado. Ao publicar conteúdos sobre a escola, a Francisca transforma o que seria um momento privado ou institucional num evento coletivo, reconhecível por todos/as os/as que a seguem — rompendo assim com o monopólio adulto sobre a validação da experiência escolar. Neste sentido, aquilo que à primeira vista pode parecer apenas uma ação quotidiana banal – como partilhar uma imagem, um evento ou uma opinião – revela-se, à luz da análise, como um ato de agência que tensiona o lugar tradicionalmente reservado aos/as jovens na esfera pública. Esta gestão do visível – o que mostrar, quando e porquê – antecipa outra dinâmica observada nas práticas digitais juvenis: a forma como resistem a mecanismos

de controlo e exposição, contornando lógicas e estruturas algorítmicas das plataformas. É num jogo entre visibilidade e proteção, entre expressão e contenção, que se inscreve a próxima dialética – controlo e resistência.

3.2. Controlo vs. Resistência

As redes sociais e as dinâmicas que as envolvem estão permeadas de mecanismos de vigilância, normatividade e controlo, ainda que nem sempre perceptíveis (Bakker & Vreese, 2011; Milan, 2015; Soares et al., 2020). As regras do algoritmo, o olhar dos adultos, os julgamentos dos pares e os discursos dominantes moldam o que pode ou não ser partilhado, o que merece atenção ou deve ser silenciado. Neste cenário, os/as jovens também constroem formas criativas e estratégicas de resistir. Quer optando por não publicar determinados conteúdos, quer partilhando visualidades com tempo limitado de duração (*Stories*), criando perfis múltiplos com objetivos e audiências distintas, ou escolherem o silêncio como forma de proteção, são diversas as práticas digitais que se configuram como resistências aos mecanismos de controlo acima mencionados – essas práticas consubstanciam a dialética controlo-resistência da política visual e digital. Os episódios que se seguem revelam como os/as jovens testam os limites das plataformas, contornam normas implícitas e afirmam a sua presença mesmo quando optam por se esconder.

Voltando à Francisca. A mesma jovem que publica conteúdos para prolongar eventos significativos e dar visibilidade às suas experiências (como vimos na dialética anterior), é também aquela que gere cuidadosamente o que partilha e com quem partilha. No seu quotidiano digital, a Francisca revela uma consciência aguçada dos riscos da exposição – tanto por parte de adultos, como de seus pares. Por isso, constrói estratégias de resistência ao controlo exercido sobre a sua presença digital, mas também à própria cultura de visibilidade que estrutura a vida online.

Uma das mais proeminentes é a gestão de múltiplas contas nas redes sociais. A Francisca tem perfis distintos, cada um com finalidades específicas: um mais público e visível, outro mais restrito e privado, e ainda um terceiro para a publicação de vídeos que documentam o seu quotidiano. A escolha de manter estes espaços separados não é apenas uma questão de privacidade, mas sim uma forma de resistência à hipervisibilidade instigada pelas redes sociais, como apontado por Malafaia & Meriluoto (2022) – uma tentativa consciente de controlar o que pode ser visto, por quem, e em que contexto:

“(...) Hoje, dia Internacional do Voluntariado, teremos um encontro especial para celebrar a data, no qual alguns/algumas jovens da Escola Sem Muros

participarão no evento chamado AGORA EU. Uma iniciativa da Agência Nacional Erasmus+ Juventude e Desporto e do Corpo Europeu de Solidariedade (CES), realizado todos os anos. O seu principal objetivo é promover um espaço de partilha de experiências e de capacitação entre jovens, organizações e voluntários/as de programas europeus como o Erasmus+ e o CES. O evento é marcado por diferentes momentos, que contam com palestras, workshops, atuações, encontros de networking, e cerimónias de entrega de prémios. De acordo com o site oficial da Comissão Europeia, este encontro reflete “as prioridades europeias de promoção de participação democrática, inclusão social e o fortalecimento das competências e do papel ativo dos jovens na sociedade²⁹”. Portanto, é com estes objetivos e em torno destas atividades que o dia de hoje se desenvolverá. (...) Sobre este encontro, a Francisca publicou no dia anterior uma *história* na sua conta privada.

Nela podemos observar que a jovem faz um “comunicado” pela seguinte legenda:

“AVISO 📢 amanhã irei postar muitos vlogs por isso @[nome do perfil]” e para acompanhar, a jovem escolheu uma selfie.

(...) Neste caso, a Francisca informa que amanhã, como irá a Lisboa, terá mais conteúdos sobre a visita e, por isso, apela aos seguidores da sua conta privada, que considera serem os mais próximos, como já relatou anteriormente, que a acompanhem também nesta conta.” (NT, 05 de dezembro de 2024)

Neste exemplo, a Francisca avisa os seus seguidores próximos – através da conta privada – que irá partilhar mais conteúdo do que o habitual, sinalizando o tipo de visibilidade que considera adequada para cada contexto. Não é a ausência de visibilidade que define a resistência, mas sim a capacidade de gerir essa visibilidade.

“Quando chega a hora do almoço, fico com a Francisca, a Inês, o Sérgio, o Rodrigo, o Artur e a Catarina. Ficamos a conversar e falamos sobre a peça de ontem. Inclusive, a Francisca diz-me:

– Viste ontem? – a mostrar-me no seu telemóvel um vídeo dela da peça de teatro – Isto está só nos amigos chegados, porque na minha [conta] principal, ninguém pode saber que eu estou com repas.

– Então tu publicas conteúdos diferentes. Até mesmo porque tens outros perfis – digo eu.

– Sim, eu tenho a conta secundária (...) Eu posto muita coisa aqui. Tipo, muita coisa. É o contrário da minha principal.

²⁹ Informações podem ser consultadas no seguinte site:

https://portugal.representation.ec.europa.eu/events/agora-eu-2024-12-05_pt, consultado no dia 09 de dezembro de 2024

- E porque é que postas nessa? – questiono a Francisca.
- Porque é só as pessoas chegadas e sinto mais à vontade.” (NT, 21 de novembro de 2024)

A escolha da Francisca em manter conteúdos separados por perfis evidencia não apenas um desejo de maior conforto ou informalidade, mas uma verdadeira estratégia de gestão da sua imagem pública. A segmentação dos públicos permite à Francisca escapar às pressões normativas que operam de forma difusa nas plataformas digitais. A conta privada – onde se “sente mais à vontade” – torna-se um espaço de liberdade, onde pode partilhar vídeos descontraídos, registos de bastidores de eventos da escola ou conteúdos considerados sensíveis, como estar com “repas”, sem o risco de ser mal compreendida ou criticada. A conta principal, por outro lado, exige uma performance mais cautelosa – uma versão mais “low profile” da sua identidade.

Trata-se, portanto, de uma negociação constante entre o desejo de expressar-se e a necessidade de se proteger. Ao selecionar os seus públicos, escolher o que mostrar e construir zonas de intimidade no digital, a Francisca reafirma a sua agência dentro de um ambiente que, à partida, parece livre, mas está carregado de pressões normativas. A gestão de múltiplas contas não é apenas uma funcionalidade técnica – é uma prática política que revela os modos como os/as jovens moldam o seu estar no mundo digital, criando rotas de fuga, zonas de conforto e espaços de expressão protegida (e.g. Meriluoto, 2024). É nesta tensão entre visibilidade controlada e invisibilidade estratégica, que se desenha a resistência da Francisca ao controlo difuso que habita o universo visual e digital, reconhecido pela jovem:

“Quero passar uma mensagem (...) Na conta principal, sou uma pessoa mais, tipo, low profile, mais reservada. Na privada, já, tipo, mais... prontos. Tipo, podem ver (...) É a mesma Francisca, só que com diferentes... (...) É porque na minha conta privada tenho amigos mais chegados. Então acho que os amigos mais chegados veem mais aquilo que eu sou, né? (...) na principal é muito raro meter [publicações].” (Entrevista Francisca)

Ao contrário da lógica protetiva e intimista que orienta a conta privada, a visibilidade da conta principal é mobilizada quando os temas se relacionam com causas sociais ou acontecimentos marcantes, como ilustra o episódio abaixo, em que a jovem partilhou uma imagem sobre a guerra na Ucrânia perto do Natal:



“Sim, foi perto do Natal, foi na guerra da Ucrânia (...) Partilhei porque acho que é um tema que muita deveria, tipo, falar mais. Porque é uma coisa anormal que acontece no nosso mundo agora, hoje em dia, que não devia acontecer (...) algo pesado, importante, então acho que eu prefiro que toda a gente veja, não só algumas pessoas. A minha conta principal tem mais alcance... Uso a conta principal quando quero falar uma coisa mesmo importante.” (Entrevista Francisca)

Figura 8 - Partilha da Francisca sobre o estado das ruas da Ucrânia na altura do Natal

A gestão de múltiplas contas no Instagram, por parte da Francisca, emerge como uma estratégia de resistência à lógica de hipervisibilidade que estrutura as redes sociais. Num contexto em que a normatividade digital tende a promover a constante exposição de si e das suas experiências – muitas vezes em busca de validação, atenção ou reconhecimento –, a Francisca impõe limites, define fronteiras e seleciona públicos. É uma resistência a este modelo cultural algorítmico que incentiva a performance do eu e a partilha sem limites (Meriluoto, 2023; Milan, 2015). Este movimento revela que resistir à hipervisibilidade não significa apagar-se do espaço público, mas sim agir estrategicamente dentro dele, gerindo a visibilidade em função de determinados objetivos, afetos e valores.

Tal como a Francisca, também o Rui manifesta uma consciência crítica sobre a visibilidade online e os seus efeitos. Mas, enquanto a jovem cria zonas de visibilidade seletiva a partir da gestão de contas e públicos, o Rui parece optar por uma estratégia de não publicação deliberada – uma forma silenciosa de contestação à lógica da visibilidade contínua. Durante a entrevista, o Rui expressou desconforto com o controlo e a vigilância que podem advir da exposição do seu bairro nas redes sociais:

“Não é bom falar sobre certas coisas e problemas nas redes sociais porque às vezes há telefones que têm escuta e eles não sabem e a polícia tava a ouvir tudo o que eles falam (...) Quando se passa alguma cena lá no bairro eu não partilho (...) Gravo, mas guardo no telemóvel (...) Porque se não vai dar para eu apagar, vão meter cenas minhas e coisas assim. E eu não tenho que partilhar nada. Não partilho porque não quero que ninguém saiba os lugares em que paro. Entendes?” (Entrevista Rui)

Esta escolha de não tornar visível, por vezes, lida como omissão ou ausência, é antes uma ação estratégica de resistência ao controlo. Num ecossistema digital que promove constantemente a partilha e a exteriorização do eu, escolher não mostrar é também uma forma de marcar presença, recusando-se a alimentar narrativas hegemónicas ou simplistas sobre certos territórios e corpos. Esta decisão ilustra o que Brighenti (2007) descreve como os efeitos paradoxais da visibilidade enquanto categoria relacional e processual: se, por um lado, ser visível pode conduzir ao reconhecimento, por outro, pode significar intensificação do controlo e da vigilância. Neste caso, a visibilidade converte-se em risco - especialmente para corpos e territórios estigmatizados - e o silêncio e invisibilidade digital tornam-se uma forma de resistência. A resistência do Rui não reside apenas na proteção de si, mas na proteção simbólica de um espaço coletivo que já é frequentemente hipervisibilizado de forma estigmatizante – seja nos media, no discurso público ou nos imaginários sociais. A escolha do Rui está ainda em sintonia com o conceito de “vigilância imaginada” (Duffy & Chan, 2019), no qual os sujeitos ajustam os seus comportamentos online com base na antecipação de olhares invisíveis, como os da polícia. Ao optar por não mostrar, o Rui constrói uma espécie de contra-visualidade (Mirzoeff, 2011), um espaço de silêncio ativo, onde o não dito e o não mostrado se tornam formas de dizer.

Ao colocarmos lado a lado as estratégias da Francisca e do Rui, percebemos que a resistência à hipervisibilidade nas práticas digitais juvenis não se manifesta de forma uniforme. Pode assumir a forma de visibilidade seletiva e controlada, como no caso da Francisca, ou de uma opção consciente pela invisibilidade, como no caso do Rui. Ambas são expressões de agência num ambiente em que a exposição é regra, e o silêncio – quando escolhido – pode ser subversivo. Estas escolhas, longe de serem banais, desenham formas quotidianas de fazer política no campo visual e digital.

3.3. Pertença vs. Exclusão

Como já foi sendo sugerido anteriormente, a presença e participação dos/as jovens nas redes sociais não é isenta de assimetrias, disputas ou tensões. No universo visual-digital, a capacidade de partilhar imagens, de ser visto/a e reconhecido/a por um público – real ou imaginado – transforma-se numa dimensão central das experiências juvenis. Neste contexto, surge a dialética entre pertença e exclusão, não como opostos fixos, mas como polos em constante negociação. Como vimos, esta dialética atravessa de forma transversal a vida dos/as jovens e manifesta-se em múltiplas dimensões: na relação com a escola, seja pela pertença relacionada com o estar dentro dos circuitos

da escolarização, ou pela exclusão que se inscreve na experiência da marginalização escolar; no envolvimento com a comunidade, revelando-se pela participação ativa em redes de apoio e reconhecimento, ou na vivência de afastamento, invisibilidade ou estigma nos territórios onde habitam. Já no campo visual e digital, a pertença assume contornos particulares. Não se trata apenas de ter ou não ter acesso às redes sociais, mas de poder participar num 'regime de visibilidade' (Brighenti, 2007) partilhado, onde se constroem identidades, se disputam reconhecimentos e se negociam formas de existir publicamente. Nesta ecologia digital, o desejo de fazer parte traduz-se, muitas vezes, na necessidade de ser visto/a, de "estar presente" na timeline dos outros, de receber likes e de corresponder às expectativas – da audiência.

Mas esta presença também tem um preço. Ser visível implica expor-se a julgamentos, comparações, e aos códigos implícitos de um mundo digital que nem sempre acolhe com equidade. É neste cenário que a exclusão se manifesta não só pela ausência de visibilidade, mas também pelo desalinhamento face às normas que regulam o que pode ou deve ser mostrado. Quem não consegue, não quer, ou não pode corresponder a essas lógicas, arrisca-se a ser deixado/a à margem – seja por não partilhar, por partilhar "mal" ou por não ser visto/a como "pertencente".

Retomemos o caso do Rafael. Nas redes sociais, o jovem mostrou ser um dos/as participantes mais ativos/as: publica com frequência, partilha conteúdos visuais sobre as suas ações no bairro, regista momentos do seu quotidiano e comunica a um círculo digital significativo. Portanto, o Rafael utiliza o espaço digital como uma extensão do território onde vive e do qual se orgulha, contrariando as narrativas estigmatizantes que por vezes lhe estão associadas. Ao fazer isto, o Rafael está também a construir uma narrativa sobre si e sobre o seu território que dialoga com uma audiência imaginada (Litt, 2012) – um público que ele projeta ao partilhar os seus conteúdos, e ao qual tenta transmitir uma imagem positiva, criativa e acolhedora do seu bairro.

"Hoje à noite começo a árvore do bairro", diz-me o Rafael quando já estamos a caminho da sala de aula, ainda pela manhã. A frase é dita com entusiasmo e anseio. Já no final do dia, o Rafael publicou duas histórias no seu perfil no Instagram:

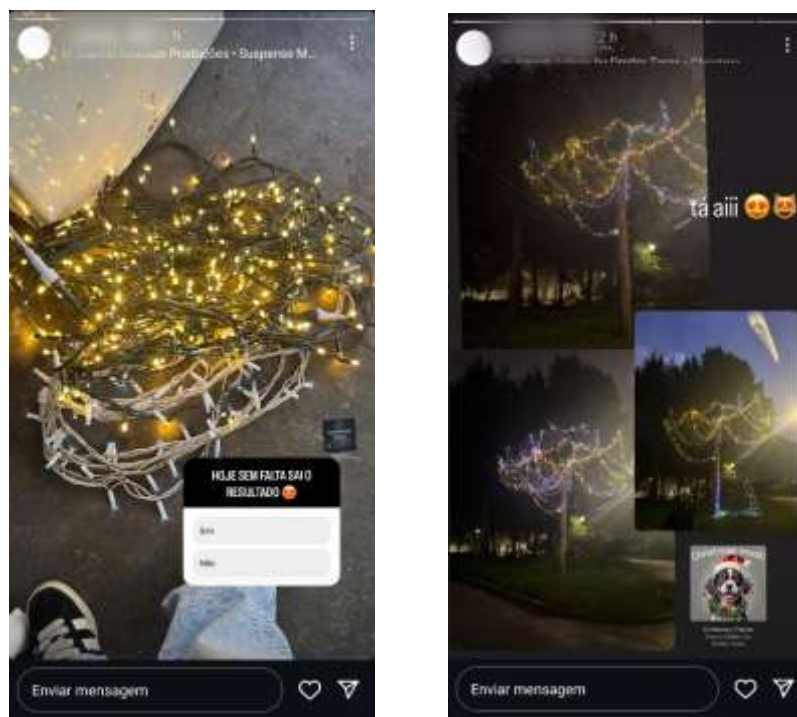


Figura 9 – Publicações no Instagram compartilhadas pelo Rafael, em que convida os/as seguidores/as a acompanharem o resultado da árvore de Natal que decorou no seu bairro.

Na primeira imagem, vemos luzes que parecem remeter para iluminações de Natal. Sobre a imagem, o jovem insere uma enquete, perguntando aos/às seus/suas seguidores/as se querem ver o resultado, com possibilidade de resposta “sim” e “não”: “Hoje sem falta sai o resultado”. Não especifica do que se trata, mas o uso da linguagem visual e o contexto do dia permitem inferir que está relacionado com as decorações natalícias que mencionou na escola. Já na segunda imagem, compartilhada horas depois, revela aquilo a que se referia: a árvore de Natal do bairro. A foto mostra uma árvore do bairro decorada com as luzes que o próprio Rafael organizou. A legenda que acompanha a imagem reforça o tom de satisfação com o resultado final e a partilha torna-se, aqui, a conclusão visível de um processo iniciado offline e estendido ao online.” (NT, 08 de novembro de 2024)

A publicação feita pelo Rafael, após ter anunciado na escola que “hoje à noite começo a árvore do bairro”, revela mais do que uma simples partilha de um momento cotidiano. A sequência de histórias compartilhadas no Instagram, iniciada com a “enquete” dirigida aos/às seus/suas seguidores/as, inscreve-se numa lógica participativa e performativa, onde a audiência imaginada desempenha um papel central (Litt, 2012). O jovem não apenas mostra o que fez, mas envolve o seu público no processo, convidando-o a acompanhar o desfecho de algo que só depois será revelado: a árvore de Natal decorada no espaço comunitário.

Esta dinâmica, aparentemente simples, condensa múltiplos significados. Em primeiro lugar, denota uma forma de afirmação identitária e territorial – o Rafael não só participa ativamente na transformação do seu bairro, como sente necessidade de mostrar essa intervenção aos outros. A partilha da árvore iluminada é, assim, uma declaração visual de pertença: um modo de dizer “isto é importante para mim” e “isto é digno de ser visto”. Por outro lado, a utilização de recursos típicos das redes sociais (como a funcionalidade da “enquete”) demonstra um domínio das linguagens visuais e interativas do meio digital, onde o jovem constrói uma narrativa sobre si e sobre o seu território, cuidadosamente mediada. Ao optar por criar suspense com a primeira imagem – onde não explicita imediatamente o que está a preparar – o Rafael cria expectativa, dirige o olhar, orquestra a atenção dos seus seguidores, antes de potenciar o “reconhecimento” visual da sua ação na segunda imagem.

A publicação não é, portanto, apenas uma mostra espontânea do seu dia – é uma performance dirigida a um público projetado, com o intuito de reforçar a sua presença e valor social. Esse público pode incluir pares da escola, familiares, vizinhos/as, ou até desconhecidos/as que acompanham o seu perfil. E é em função desse público que o Rafael constrói uma imagem positiva e empenhada de si – contrapondo, de forma implícita, os discursos estigmatizantes que por vezes recaem sobre os/as jovens dos bairros sociais (Millan, 2015; Tereré, 2018). Neste sentido, esta partilha reforça a dialética pertença-exclusão que estrutura a experiência digital dos/as jovens: o Rafael procura ser visto, reconhecido, validado, não apenas pelo que fez, mas por quem é e onde está. E ao mesmo tempo que se inscreve nesse espaço de visibilidade, faz também frente a uma exclusão simbólica persistente – aquela que tantas vezes invisibiliza ou desvaloriza os seus gestos e o seu território.

“Não costumo fazer este tipo de coisas, tipo... meter enquetes, perguntar às pessoas o que acham (...) Fiz porque eu também ´tava ansioso para colocar aquilo (...) E pelas redes sociais foi mais rápido saber a opinião das pessoas. Dá para saber a opinião das pessoas, assim, quase no momento. É diferente de só mostrar depois” (Entrevista Rafael)

Ao afirmar que “estava ansioso para colocar aquilo”, o jovem explicita uma dimensão emocional que acompanha a partilha – a necessidade de validar o seu gesto e, simultaneamente, de o prolongar na esfera digital. A publicação não serve apenas para registar ou mostrar o que fez; ela ativa um público, uma audiência, mesmo que imaginada (Litt, 2012, p. 331), convocando-a para participar numa experiência que tem tanto de comunitária como de pessoal.

Além disso, quando refere que "pelas redes sociais foi mais rápido saber a opinião das pessoas", o Rafael demonstra consciência sobre o potencial interativo do digital. A enquete inserida na história compartilhada no Instagram não é apenas decorativa – ela cria um espaço de interação imediata, onde a recepção dos/as outros/as torna-se parte integrante do ato de compartilhar. Esta relação com o público e a importância de ser visto/a, ouvido/a ou validado/a estende-se também às vivências de outros/as jovens participantes, que compartilharam percepções semelhantes sobre o papel das redes sociais nas suas vidas:

“Para mim a forma mais rápida de uma pessoa ver uma coisa que está passando no mundo, é redes sociais (...) Porque você já sabe que quase todo mundo aqui usa redes sociais. Assim fica mais fácil comunicar-se (...) Preciso falar disto, vou falar nas redes sociais. Assim é mais fácil (...) Assim todo mundo consegue ver mais rápido. Assim espalha pelo mundo.” (Entrevista Mateus)

“Ajudam a falar sobre cenas que tenham a ver com a política e a sociedade (...) É onde as pessoas têm mais facilidade de dar opiniões e tudo... As redes sociais ajudam os jovens a participar mais na sociedade.” (Entrevista Inês)

“As redes sociais ajudam-nos a estar mais atentos ao que se passa na sociedade e no bairro (...) Tipo, se houvesse algum problema, tipo assim, com crianças e com pessoas que gravassem e vissem, as mães podiam falar. Sim, podiam ver por aí, não é? Ter mais alcance com as pessoas.” (Entrevista Rui)

Este conjunto de excertos ilustra de forma clara como as redes sociais, para estes/as jovens, não são meramente ferramentas de entretenimento ou de conexão banal. Elas tornam-se espaços estratégicos de participação social, ativismo quotidiano e construção de visibilidade (Doretto & Casaqui, 2022; Khazree & Novak, 2018). Os/as jovens demonstram uma consciência crítica do seu potencial como arenas públicas – onde se pode “falar disto”, “espalhar pelo mundo” ou “dar opinião”.

No entanto, se por um lado as redes sociais funcionam como espaços de pertença, visibilidade e participação, por outro, também produzem formas de exclusão — mais subtis, mas igualmente impactantes. Nem todos os/as jovens se sentem da mesma forma legitimados/as a ocupar esse espaço ou a mostrar determinadas partes das suas vidas. O Rui é um exemplo disso. Apesar de usar redes sociais e ter consciência da sua força, partilha um olhar crítico sobre os riscos e constrangimentos associados à exposição pública digital, especialmente para quem, como ele, habita territórios marcados por estigma.

Em conversa, o Rui explicou que evita publicar certos conteúdos porque sente que isso pode reforçar imagens negativas sobre o seu bairro ou sobre ele próprio:

“Se aparecer alguma cena má sobre o bairro nas redes sociais, as pessoas... Por exemplo: «Ah tipo, foi naquele bairro que aconteceu isto e isto e isto...», o bairro vai ficar, tipo, com pessoas que não curtem deles. E depois já é assim: ninguém quer saber o que aconteceu mesmo, se foi verdade, se foi só uma pessoa, se foi alguém de fora. Já metem todos no mesmo saco, estás a ver? Ficam logo com a ideia de que quem vive ali é tudo igual. Tipo, se dizes que és daquele bairro, já olham de lado, já ficam desconfiados. Mesmo que tu sejas tranquilo, educado, não fazes mal a ninguém, só por vires dali já te julgam”
(Entrevista Rui)

Esta escolha, longe de representar desinteresse ou desmobilização, revela uma consciência sobre os efeitos simbólicos das imagens e sobre o modo como o digital pode reproduzir estigmas sociais existentes no mundo offline. Aqui, a exclusão não decorre da ausência técnica ou do desconhecimento, mas sim de uma exclusão simbólica que o leva a conter deliberadamente a sua presença — não por falta de vontade, mas por receio da forma como será interpretado.

A dialética pertença-exclusão manifesta-se, assim, com contornos particularmente reveladores na atuação digital dos/as jovens. Enquanto o Rafael utiliza as redes sociais como uma plataforma de projeção identitária e comunitária – partilhando com entusiasmo as suas ações no bairro, envolvendo uma audiência imaginada e mobilizando interações que validam e reforçam o seu lugar –, o Rui adota uma postura mais contida, revelando consciência crítica sobre o modo como as redes sociais também podem atuar como plataformas de (reprodução da) exclusão. Ambos constroem formas distintas de existir no digital: ampliando a visibilidade como forma de afirmação; ou regulando a presença digital como forma de proteção. Esta tensão revela que, nas redes, a pertença é um campo em disputa, constantemente negociada com os olhares alheios – e que a exclusão não se faz apenas pela ausência, mas também pelo receio de ser mal interpretado. O digital, neste sentido, não é apenas um espelho do mundo offline, mas um espaço onde as desigualdades simbólicas se reproduzem – e onde os/as jovens as reescrevem.

3.4. Reconhecimento vs. Invisibilidade

O reconhecimento não se obtém apenas pela presença, mas pela gestão cuidadosa da imagem que se constrói e projeta nas redes sociais. Esta curadoria identitária – o que mostrar, como mostrar e para quem – torna-se central nas

experiências juvenis online. A dialética entre reconhecimento e invisibilidade manifesta-se, assim, não apenas na ausência de representação, mas também nas escolhas por omitir, disfarçar ou ajustar a própria presença digital. Por um lado, a vontade de partilhar experiências, posicionamentos ou aspetos identitários merecedores de atenção. Por outro lado, a invisibilidade, que pode ocorrer tanto pela ausência de retorno (o não ser visto/a), como pela distorção ou silenciamento daquilo que é mostrado. E é nesta zona de tensão que surgem formas de atuação profundamente políticas, em que os/as jovens decidem como querem, ou não, ser vistos/as.

O caso do Samuel oferece um primeiro olhar sobre esta negociação. Durante uma atividade de *plogging*, proposta pela escola, o jovem revela com humor (e firmeza) a dissonância entre a sua identidade performada no Instagram e o tipo de ação que está a ser registada:

“Depois disso, somos divididos em pequenos grupos, e recebemos um saco e luvas. Ajudo na organização e começamos a limpeza. (...) sou chamada pelo professor Fernando que me pede se poderia ficar responsável pelas fotografias e vídeos das atividades. Digo que sim, e começo a “saltar” de grupo em grupo, para fazer os registos e aproveitar para observar como está a ser a experiência para os/as jovens, e o modo como participam nela.

É interessante observar que cada pequeno grupo tem um/a professor ou técnica com ele e os/as jovens arranjam forma de ficarem com os sacos, para não terem de apanhar os tais resíduos. Isso acontece com o grupo da professora Susana que acompanha o Samuel. Quando chego ao pé deles/as, o jovem, ao reparar que estou a tirar fotografias, diz:

– Não me tires fotos de eu a apanhar lixo. No meu *Instagram* dou uma de bandido e agora vão me ver aqui numa praia a apanhar lixo, tás a brincar!?! Não podem ver apanhar lixo.” (NT, 06 de fevereiro de 2025)

O discurso do Samuel, ainda que em tom descontraído, pode ser interpretado à luz dos ‘regimes de visibilidade’ (Brighenti, 2007) que operam na esfera online e que influenciam os processos de construção da imagem pública. O receio de que uma fotografia “fora da personagem” comprometa a sua identidade digital demonstra como o reconhecimento online é constantemente negociado – e como a invisibilidade, neste caso, é uma forma de manter essa coerência identitária. Ao afirmar “no meu Instagram dou uma de bandido”, o jovem evidencia que quer que haja uma parte sua que permaneça invisível, explicitando que a sua presença digital é cuidadosamente construída – não de forma aleatória, mas como performance identitária que corresponde a determinadas expectativas, códigos e estilos valorizados naquele espaço. Neste caso, a figura do “bandido” não deve ser entendida de forma literal, mas como uma *persona*

que o Samuel projeta: alguém com um certo tipo de atitude, postura, ou linguagem visual que se opõe simbolicamente a imagens mais normativas da juventude.

Recusar ser fotografado a apanhar lixo – uma atividade que, fora do digital, poderia ser lida como positiva – revela o receio de que essa imagem choque com a *persona* construída online. É um momento em que a possibilidade de ser visto se transforma em risco: o reconhecimento desejado pode converter-se em ridicularização ou perda de estatuto simbólico perante os pares. Isto mostra como a curadoria de si nas redes não diz respeito ao que se mostra, mas também – e talvez sobretudo – ao que se escolhe esconder (Meriluoto, 2024). O reconhecimento, nestes termos, é sempre parcial e tenso, pois exige uma constante vigilância sobre o modo como se é ou se pode ser visto.

Tal como o Rui, na dialética anterior, também o Samuel recorre à invisibilidade como estratégia de proteção. Enquanto o primeiro evita partilhar conteúdos que possam reforçar o estigma sobre o seu bairro, o segundo recusa ser representado de uma forma que colida com a imagem que construiu na esfera online. Ambos demonstram uma consciência sobre os riscos do reconhecimento digital. E é nesta gestão do mostrar e ocultar que se revela uma forma de agência silenciosa, mas profundamente política.

Se no caso do Samuel a invisibilidade funciona como escudo contra a dissonância entre a imagem projetada e a ação registada, o caso da Francisca revela uma dinâmica diferente – ainda que igualmente marcada por escolhas conscientes sobre o que partilhar e com que intenção. Em vez de evitar ser vista, a Francisca opta por se mostrar de forma sensível e autobiográfica.



Figura 10 – Algumas imagens de uma sequência de 19 fotografias partilhadas pela Francisca no Instagram acompanhadas por uma legenda, onde revisita diferentes fases da sua vida

Na sua publicação, a jovem constrói uma narrativa que reivindica reconhecimento através da vulnerabilidade. Trata-se de uma outra curadoria identitária – não da força ou irreverência, mas da superação e da autenticidade.

“Publiquei estas fotos todas minhas porque encontrei-as, não é? Tipo, assim, perdidas e (...) queria fazer uma publicação sobre, não é? Porque eu já passei por tantas versões, tantas fases, tantas depressões diferentes e assim, então acho que era importante, tipo, passarmos essa mensagem (...) A legenda que pus [*“Todas as versões, ela sofreu tanto por ela mesma e mesmo assim andou para a frente e tornou-se uma grande guerreira que faz aquilo que realmente gosta sem ter medo... kika ♥”*] descreve-me. (...) Publiquei para mim e para os meus seguidores também, para verem que também não têm que se esconder assim ...” (Entrevista Francisca)

Ao publicar uma sequência longa de imagens antigas, acompanhada de uma legenda com forte carga emocional, a jovem não só reivindica um olhar atento sobre a sua trajetória, como oferece uma possibilidade de identificação a quem a lê. Este gesto de exposição não deve ser confundido com uma simples exposição da intimidade. Pelo contrário, ele é cuidadosamente refletido. A Francisca escolhe as imagens, a ordem, as palavras, o tom da legenda. Há, aqui, uma estratégia de visibilidade que procura legitimar a sua dor e a sua trajetória, numa lógica onde a vulnerabilidade se torna uma forma de força – e a partilha, um pedido de reconhecimento. Quando diz que publicou “para mim e para os meus seguidores, para verem que também não têm de se esconder assim atrás”, a Francisca posiciona-se não só como sujeito de uma narrativa pessoal, mas como porta-voz de uma mensagem coletiva. A sua publicação não é apenas auto-expressiva; é também interventiva – interpela os outros para que reconheçam que “não tem de ser assim”.

Enquanto o Samuel opera por contenção – evitando ser visto de forma que contradiga a sua *persona* digital –, a Francisca age por afirmação – projetando-se nas redes sociais como alguém que já sofreu, mas que hoje “faz aquilo que realmente gosta sem ter medo”. Ambas as estratégias revelam a tensão entre invisibilidade e reconhecimento que marca a experiência digital juvenil: ser visto/a, sim, mas à sua maneira, nos seus próprios termos.

Neste contexto, o reconhecimento deixa de ser apenas um “olhar externo” e passa a ser um processo profundamente ativo e autorregulado. Os/as jovens não esperam apenas ser validados/as – eles/as constroem ativamente as condições para que esse reconhecimento aconteça, através da gestão cuidadosa de suas imagens,

narrativas e performances online. Reconhecer é, assim, ver com escuta, com contexto e com cuidado. Quando isso não acontece – quando o olhar do outro desconsidera, distorce ou ignora – instala-se a invisibilidade, não por ausência de presença, mas por negação de sentido. E é nesta zona entre querer ser visto/a e temer a forma como se será visto/a que a política visual se articula – enquanto gesto de afirmação, de resistência e de reconfiguração do que merece ou não ser olhado.

CAPÍTULO IV.

CONCLUSÕES DO ESTUDO

“Participação? Não sei (...) sei lá.”

(Rafael, 16 anos)

“Coisas de política não é comigo.”

(Rodrigo, 15 anos)

“Não percebo nada de partidos.”

(Francisca, 16 anos)

Estas frases, ditas pelos/as próprios/as jovens ao longo do trabalho etnográfico poderiam parecer, à primeira vista, o fim de qualquer possibilidade de participação política. No entanto, como tem sido discutido por vários/as autores/as (Ekman & Amnå, 2012; Fernandes-Jesus, 2012; Malafaia, 2017; Menezes et al., 2012), talvez a questão mais pertinente não seja se os/as jovens participam, mas *como, quando, onde* e em que *formatos*. Portanto, esta investigação procurou dar continuidade e densidade empírica a esta pergunta - afinal, o que significa participar? - não a partir de definições normativas, mas a partir da observação e escuta atenta de práticas, escolhas e contradições quotidianas.

A presente tese partiu da vontade de compreender os modos como jovens em contextos de vulnerabilidade socioeducativa vivem e atribuem sentido à sua participação cívica e política. Partindo da constatação de que as formas convencionais de participação e de investigação nem sempre captam a densidade das práticas juvenis, procurou-se mapear, compreender e valorizar outras linguagens de participação - informais, visuais e, muitas vezes, silenciosas. Com efeito, abordagens que se limitam ao offline ou ao verbal tendem a ocultar modos significativos de agir e posicionar-se no mundo, sobretudo entre jovens em contextos de maior desigualdade, o que justifica a adoção de metodologias etnográficas híbridas, como a etnografia snap-along desenvolvida nesta investigação. Mais do que chegar a uma definição fechada de participação, o estudo permitiu revelar a sua multiplicidade - plural, situada, e por vezes tensional. Jovens que não se reconhecem como participantes, até mesmo afirmando “não participar” mostraram, ao longo de meses de observação e escuta, práticas marcadas por envolvimento, posicionamento e ação - mesmo que essas formas não se encaixem nos modelos e moldes mais tradicionais sobre o que significa participar e como deve ser a participação.

Com base numa presença continuada no terreno – nos múltiplos e híbridos terrenos em que os/as jovens se movem –, a análise etnográfica desenvolvida evidenciou três grandes e interligadas dimensões, no âmbito das quais se desenham as possibilidades e impossibilidades das práticas de participação de jovens em situações

socioeconomicamente e educacionalmente vulneráveis: política formal e institucional, política social e comunitária, e política visual e digital. Cada dimensão de análise desenvolvida à luz de quatro dialéticas - agência vs. adultismo; controlo vs. resistência; pertença vs. exclusão; reconhecimento vs. invisibilidade - permitiram compreender as tensões que atravessam os modos de agir e intervir destes/as jovens. Cada uma das dialéticas conferiu nuance à análise, mostrando como a participação dos/as jovens é profundamente enraizada no quotidiano, nas relações que estabelecem, nos territórios que habitam e nos sentidos que atribuem às suas experiências.

Os dados revelaram que a sua participação não se esgota nas categorias tradicionais. Ela manifesta-se através de pequenas ações, narrativas pessoais, posicionamentos digitais e gestos de resistência quotidiana. Observou-se, por exemplo, como o digital funciona tanto como espaço de expressão e mobilização, quanto como arena de vigilância e silenciamento. Da mesma forma, percebeu-se como as práticas comunitárias e escolares podem abrir caminhos de reconhecimento, mas também operar como formas de controlo simbólico. Nos múltiplos episódios analisados, os/as jovens mostraram capacidade crítica, agilidade estratégica e criatividade para afirmar a sua presença e agência, mesmo em contextos marcados por desvalorização social. A precariedade das suas condições de vida, a experiência acumulada de exclusão institucional e a estigmatização territorial moldam profundamente os seus modos de estar no mundo e de exercer cidadania. A sua participação, por vezes, silenciosa, invisível, ambivalente ou lateral, é inseparável das suas trajetórias sociais e constitui, muitas vezes, uma resposta direta aos contextos que os/as limitam ou vigiam. É precisamente por viverem entre tensões - entre pertença e exclusão, entre visibilidade e controlo - que constroem práticas de resistência e criatividade política que escapam às grelhas tradicionais de análise. Esta investigação mostrou que, para estes/as jovens, participar é também sobreviver, reclamar espaço, proteger o coletivo e imaginar outros futuros possíveis.

Os/As jovens aqui acompanhados/as não estão alheios/as à política - constroem formas próprias de se posicionar no seu contexto e no mundo, de intervir e de resistir. Fazem-no em conversas, em silêncios, em *posts*, em escolhas sobre o que mostrar e o que esconder. Fazem-no, muitas vezes, apesar das estruturas que os/as excluem ou invisibilizam. No fundo, esta investigação confirma que a participação não se esgota na adesão a canais formais - ela pulsa em cada ação que reclama voz, em cada imagem que reivindica presença, em cada estratégia que desafia o controlo. E talvez seja justamente por não se reconhecerem nas lógicas dominantes do que “é” ou “não é” participação que estes/as jovens têm tanto a dizer.

Fica evidente que, no plano teórico, esta tese contribui para um entendimento alargado da participação política juvenil, reconhecendo os seus contornos híbridos e estéticos. Ao articular os contributos de diferentes autores/as, foi possível sustentar a leitura de que a cidadania se constrói na experiência, e que o político não se limita ao institucionalmente nomeado como tal. Apesar do crescente interesse académico pelo campo da participação política juvenil, a maioria das investigações ainda se concentra em jovens inseridos/as em contextos mais favorecidos, com maior capital cultural e acesso a canais institucionais de envolvimento. Como sublinhado por Malafaia, Neves & Menezes (2021), persiste um olhar recorrente sobre “os mesmos de sempre” - jovens ativos/as, escolarizados/as e politicamente alfabetizados/as. Esta tendência tem contribuído para a invisibilização de formas de participação protagonizadas por jovens em situações de maior vulnerabilidade social, como os/as participantes deste estudo. Ao se ignorar as vivências e práticas destes grupos, corre-se o risco de consolidar uma visão parcial e elitista da cidadania, desconsiderando precisamente aqueles/as cuja relação com a política é moldada por trajetórias de desigualdade, exclusão e resistência (Menezes et. al, 2012). Esta tese pretendeu, assim, contrariar esse desequilíbrio, oferecendo uma lente situada e comprometida com a escuta destes/as jovens, e trazendo para o debate académico outras formas de participação, menos visíveis, mas não menos significativas.

Metodologicamente, a combinação entre etnografia presencial e digital, associada ao uso de entrevistas foto-elicítadas, revelou-se especialmente fértil para aceder a camadas mais íntimas e reflexivas da participação. Através de uma abordagem etnográfica do tipo snap-along, que percorreu simultaneamente os espaços escolares, comunitários e digitais, foi possível acompanhar os/as jovens para além dos registos institucionais, entrando nos seus quotidianos e observando as suas histórias. Aliás, a premissa deste método, de assumir os espaços visuais e digitais e os contextos reais como meios em constante articulação, revelou-se central no acompanhamento das práticas destes/as jovens. Esta concomitância ficou explícita na análise do material empírico, permitindo concluir que a sua combinação foi notoriamente necessária para uma compreensão mais profunda e realista dos sentidos e significados atribuídos às práticas dos/as jovens. A recolha de dados através da observação em contexto offline, possibilitou um melhor entendimento dos motivos da publicação de determinadas imagens ou da partilha de conteúdos digitais específicos nas redes sociais. Se apenas fosse tido em conta o plano digital, muito provavelmente não seria possível ter acesso a uma camada mais profunda que se encontra por detrás das ações digitais: todo o percurso, razões e intenções de tirarem determinadas fotos, selecionarem e tornarem-nas públicas em contexto online. Por outro lado, se a análise incidisse apenas em dados

empíricos recolhidos no campo online, a interpretação ficaria incompleta da mesma forma, considerando que ter apenas acesso a esta faceta permitiria analisar o conteúdo das publicações e imagens em si, mas sem acesso ao seu curso de vida, como apontado por Luhtakallio, Meriluoto e Malafaia (2023). Percurso este que foi só possível aceder tendo em conta a parcela offline. Assim, a etnografia snap-along possibilitou aprofundar certos aspetos e estudar determinadas questões sobre estas duas esferas, tornando o estudo mais completo e capaz de responder de um modo mais realista aos seus objetivos e questões de investigação.

Ainda assim, este estudo não está isento de limitações. O número de participantes, a delimitação temporal e o recorte geográfico definiram um campo específico que, embora rico, não pretende ser representativo da diversidade juvenil. O olhar proposto é situado, e os resultados devem ser lidos à luz do contexto em que se inscrevem. Estas limitações abrem, no entanto, caminhos frutíferos para investigações futuras. Seria particularmente relevante desenvolver etnografias snap-along multi-situadas, que acompanhassem jovens de diferentes territórios periféricos, permitindo uma análise entre contextos marcados por dinâmicas de exclusão semelhantes, mas com histórias e configurações próprias. Da mesma forma, etnografias de maior duração, capazes de seguir os/as jovens ao longo dos seus processos de transição – por exemplo, na saída das escolas de segunda oportunidade ou na entrada no mundo laboral – poderiam aprofundar a compreensão dos efeitos duradouros da participação nas suas trajetórias. Além disso, novos desenhos metodológicos poderiam incluir entrevistas com adultos influentes, como professores/as, técnicos/as de instituições educativas e atores políticos ou comunitários, que ocupam lugares centrais na mediação da participação juvenil e nos dispositivos de regulação das suas vidas. Finalmente, métodos participatórios, que envolvessem jovens e membros da comunidade como co-investigadores/as ou cocriadores/as de soluções, poderiam contribuir para alavancar o seu poder de decisão e influência nas políticas que os/as afetam. Estas propostas não apenas sugestões que não só ampliam as possibilidades metodológicas, como reforçam o compromisso ético e político com uma investigação que se quer transformadora.

As implicações deste trabalho são múltiplas, quer em termos educativos como investigativos. Em primeiro lugar, desafia as instituições educativas, e não apenas as de educação de segunda oportunidade, a repensarem os modos como escutam e reconhecem os/as jovens, sobretudo aqueles/as que têm sido sistematicamente invisibilizados/as. Em segundo lugar, sugere que as práticas digitais não devem ser ignoradas ou secundarizadas, mas sim incorporadas como parte legítima das formas de participação contemporânea. Por fim, aponta para a necessidade de pensar estratégias pedagógicas que respeitem os modos diversos com que os/as jovens exercem a sua

cidadania e aprendem sobre o mundo. Ao mesmo tempo, importa reconhecer que, embora esta investigação procure dar visibilidade ao potencial participativo das redes sociais, essas mesmas plataformas têm sido alvo de críticas e controvérsias no debate público atual. Acusadas de amplificar discursos extremistas, fomentar o ódio ou capturar a atenção dos/as jovens para fins comerciais e manipulativos, as redes sociais também são espaços de disputa e controlo. Esta ambivalência torna ainda mais urgente olhar para o digital com complexidade: se, por um lado, é um terreno fértil para a autoexpressão e resistência, por outro, é também uma arena marcada por vigilância, algoritmos opacos e dinâmicas de exclusão. A própria experiência dos/as jovens acompanhados/as neste estudo revelou como as redes podem ser simultaneamente espaços de empoderamento e de silenciamento, visibilidade e censura. No entanto, como mostram diversos episódios empíricos aqui analisados, os/as jovens não são consumidores/as passivos/as destas plataformas — negociam, selecionam, resistem e, por vezes, recusam os modos dominantes de visibilidade digital. Estas práticas mostram que, apesar de todos os riscos e críticas, o digital é incontornável para compreender os modos atuais de participação política juvenil.

No fim deste percurso, permanece uma certeza: os/as jovens com quem cruzei este caminho não são sujeitos passivos ou apáticos. São agentes atentos/as, que, mesmo entre silêncios, tensões e desigualdades, constroem formas de estar no mundo profundamente políticas. O que disseram, calaram, partilharam e esconderam nesta investigação revelou algo fundamental: participar é também escolher o modo como se quer ser visto/a - e essa escolha, muitas vezes invisível, é um dos gestos mais potentes da cidadania. Por último, esta investigação é um convite. Um convite para compreender que é nos/as jovens que pulsa uma política quotidiana, própria e profundamente significativa. Para compreender os “sei lá” como pistas, os “não é comigo” como formas de resistência, e os “não percebo” como expressões de outras linguagens políticas. Porque, como se viu, mesmo quando se dizem não participantes - participam. E muito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adut, A. (2012). A theory of the public sphere. *Sociological Theory*, 30(4), 238-262.
- Adut, A. (2018). *Reign of Appearances: The Misery and Splendor of the Public Sphere*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abrantes, Angelo (2020). Ciência não é neutra: implicações políticas da psicologia. *Ser ou não ser na sociedade capitalista: O materialismo histórico dialético como método da psicologia histórico-cultural e da teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*, 20–31.
- Albanesi, Cinzia, Cicognani, Elvira, & Zani, Bruna (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(5), 387–406.
- Albuquerque, Rosana (2013). *Associativismo, capital social e mobilidade: contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal* (Vol. 41). Observatório da Imigração, ACIDI, IP.
- Almeida, João (coord.) (1995) *Introdução à Sociologia*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, João, & Pinto, José (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Ed. Presença.
- Amado, João (2017). *Manual de investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press.
- Amnå, Erik, & Ekman, Joakim (2014). Standby citizens: Understanding non-participation in contemporary democracies. In *Political and Civic Engagement* (pp. 118–130). Routledge.
- 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.
- Arendt, Hannah (1998 [1958]). *The Human Condition*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Atkinson, Paul e Hammersley, Martyn (2007). *Ethnography. Principles in practice*. 3ª ed. London and New York: Routledge.
- Azevedo, Felipe (2018). *A participação política das classes populares em três movimentos, Recife (c. 1880–c. 1900)* (Doctoral dissertation, [sn]).
- Azevedo, Maria (2009). *Experiências de participação dos jovens: um estudo longitudinal sobre a influência da qualidade da participação no desenvolvimento psicológico* (Doctoral dissertation, Universidade do Porto (Portugal)).
- Bakker, Tom, & Vreese, Claes (2011). Good news for the future? Young people, Internet use, and political participation. *Communication research*, 38(4), 451–470.
- Bárta, Ondřej, Boldt, Georg, & Lavizzari, Anna (2021). Meaningful youth political participation in Europe: concepts, patterns and policy implications—Research study.
- Bečević, Zulmir, & Dahlstedt, Magnus (2021). On the margins of citizenship: youth participation and youth exclusion in times of neoliberal urbanism. *Journal of Youth Studies*, 25(3), 362–379.

Benedicto, Jorge, & Blasco, Andreu (2017). Young people and political participation: european research. *Young people's studies magazine*.

Benedicto, Jorge, & Morán, María (2002). La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. *Madrid: Instituto de la juventud*.

Bennett, W. Lance (2008), *Changing Citizenship in the Digital Age*, Cambridge, The MIT Press.

Berger, Ben (2009). Political theory, political science, and the end of civic engagement. *Perspectives on Politics*, 7(2), 335–350.

Biswas, Tanu, & Nikolas Mattheis (2020). “Strikingly Educational: A Childist Perspective on Children’s Civil Disobedience for Climate Justice.” *Educational Philosophy and Theory* 54 (2): 145–156.

Biswas, Tanu, & Rollo, Toby (2024). Confronting adultcentrism: childist and decolonial interventions in educational philosophies and institutions. *Childhood & Philosophy*, 20.

Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

Bottero, Wendy (2004). Class identities and the identity of class. *Sociology*, 38(5), 985–1003.

Boulianne, Shelley e Theocharis, Yannis (2020). Young People, Digital Media, and Engagement: A Meta–Analysis of Research. *Social Science Computer Review*, 38(2), 111–127

Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. In *The sociology of economic life* (pp. 78–92). Routledge.

Bourdieu, Pierre (2013). Capital simbólico e classes sociais. *Novos estudos CEBRAP*, 105–115.

Braun, Virginia, & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Brighenti, Andrea (2007). Visibility: A Category for the Social Sciences. *Current Sociology*, 55(3), 323–342.

Brites, Maria, Ponte, Cristina, & Menezes, Isabel (2017). Youth talking about news and civic daily life. *Journal of Youth Studies*, 20(3), 398–412.

Brito, Isabel (2012). Mudar trajetórias de vida: escola de segunda oportunidade: o caso da Escola de Matosinhos. Tese de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Buckingham, David (2007). *Youth, identity, and digital media* (p. 216). the MIT Press.

Caires, Laila (2023). O ativismo climático como lugar de cidadania a jovens em condições de vulnerabilidade: Uma revisão integrativa da literatura.

Campos, Ricardo (2007). Pintando a cidade: uma abordagem antropológica ao graffiti urbano.

Campos, Ricardo (2010). Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis.

- Campos, Ricardo, Pereira, Inês, & Simões, José (2016). Ativismo digital em Portugal: um estudo exploratório. *Sociologia, problemas e práticas*, (82), 27–47.
- Carter, Brigit, Sumpter, Danica, & Thruston, Wanda (2023). Overcoming marginalization by creating a sense of belonging. *Creative Nursing*, 29(4), 320–327.
- Carvalho, Tiago (2014). Modernidade, classes sociais e cidadania política: Portugal sob um olhar internacional. *Análise Social*, 650–674.
- Castro, Cláudia, & Kanas, Giovanna (2017). Atos de cidadania: atuação política dos imigrantes no município de São Paulo.
- Castro, Lúcia (2008). Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. *Revista de Sociologia e Política*, 16, 253–268.
- Castro, Rosa (2019). *Estudo qualitativo sobre a educação de segunda oportunidade: que contributos para as práticas educativas no ensino regular?*. Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.
- Collom, Ed (2011). Motivations and differential participation in a community currency system: The dynamics within a local social movement organization 1. In *Sociological Forum* (Vol. 26, No. 1, pp. 144–168). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Comissão Europeia (1995). Livro Branco: Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Corsaro, William (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443– 464.
- Costa, Maria, & Ianni, Aurea (2018). O conceito de cidadania.
- Costa, Patrício (2022). A participação política da juventude em Portugal: Portugal em 2020.
- Cristo, Hélio, & Barzano, Marco (2019). Socialização política e meio ambiente: considerações acerca do engajamento militante de jovens ambientalistas do Estado da Bahia. *Praxis educativa*, 14(3), 1251–1269.
- Cruz, Hugo (2021). Práticas comunitárias e participação cívica e política—ações de grupos teatrais no Brasil e Portugal. *Pitágoras* 500, 11(1).
- Daemon, Flora (2020). Juventude (disruptiva), classe social e política de contágio: um diálogo a respeito das ocupações estudantis no Brasil. *Argumentum*, 12(1), 32–40.
- Delicath, John, & DeLuca, Kevin (2003). Image events, the public sphere, and argumentative practice: The case of radical environmental groups. *Argumentation*, 17, 315–333.
- Della Porta, Donatella, & Portos, Martín (2023). Rich kids of Europe? Social basis and strategic choices in the climate activism of Fridays for Future. *Italian Political Science Review/Rivista Italiana di Scienza Politica*, 53(1), 24–49.
- Delors, J. et al. (1996). “Os quatro pilares da educação”, in *Educação um tesouro a descobrir*, Porto: Ed. ASA, Cap. 4, pp. 89 – 102.

Despacho n.º 6954/2019, 6 de agosto de 2019. Diário da República, II série, Nº149, 58–60. <https://dre.pt/application/conteudo/123725456>

Dias, Rosimeri (2002). Uma perspectiva em avaliação educacional baseada na teoria triárquica da inteligência humana de Robert J. Sternberg.

Direção-Geral de Educação. (2018). Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PIEF/pief_net.pdf

Doretto, Juliana, & Casaqui, Vander (2022). MULTIFACES DE GRETA: ADOLESCÊNCIA, ATIVISMO E INSPIRAÇÃO: GRETA'S MULTIPLE FACES: ADOLESCENCE, ACTIVISM AND INSPIRATION. *Contemporanea*, 20(2).

Duffy, Brooke, & Chan, Ngai (2019). “You never really know who’s looking”: Imagined surveillance across social media platforms. *New Media & Society*, 21(1), 119-138.

Egídio, Renata (2022). A educação de segunda oportunidade como estratégia de inclusão social a partir de narrativas de jovens em abandono da educação e formação.

Ekman, Joakim, & Amnå, Erik (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human affairs*, 22, 283–300.

Emerson, Robert, Fretz, Rachel, & Shaw, Linda (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. University of Chicago press.

Fenton, Natalie, & Barassi, Veronica (2011). Alternative media and social networking sites: The politics of individuation and political participation. *The Communication Review*, 14(3), 179–196.

Fernandes-Jesus, Maria, Malafaia, Carla, Ferreira, Pedro, Cicognani, Elvira, & Menezes, Isabel (2012). The many faces of hermes: The quality of participation experiences and political attitudes of migrant and non-migrant youth. *Human Affairs*, 22(3), 434-447.

Fernandes-Jesus, Maria, Malafaia, Carla, Ribeiro, Norberto, Ferreira, Pedro, Coimbra, José, & Menezes, Isabel (2012). Diversidade na participação cívica e política. *Agência e participação cívica e política: jovens e imigrantes na construção da democracia*.

Fernandes-Jesus, Maria, Cicognani, Elvira, & Menezes, Isabel (2014). Participação cívica e política: jovens imigrantes brasileiros/as em Portugal. *Psicologia & Sociedade*, 26, 572–582.

Fernandes, José (1997). *Actores e territórios psicotrópicos Etnografia das drogas numa periferia urbana*. Universidade do Porto (Portugal).

Fernandes, José (2002). O sítio das drogas: etnografia urbana dos territórios psicotrópicos.

Fernandes, José (2020). Etnografia nos territórios psicotrópicos: da caracterização eco-social à dimensão simbólica. *A complexidade da questão das drogas: ideias, utopias e ações*.

Ferreira, Manuela (2010). "Ela é nossa prisioneira": questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica.

Ferreira, Maria (2021). A participação cívica e política dos estudantes do Ensino Superior Influência da experiência académica e da memória dos movimentos estudantis.

Fino, Carlos (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. *Educação e cultura*, 43–53.

Flores, Teresa, Almeida, Filipa, & Tonda, Joseph (2022). Descolonizar a visualidade: Introdução. *Revista de Comunicação e Linguagens*, (57), pp. 9–43.

Fontes, Paulo (2017). Juventude, participação política e movimentos sociais: reflexões críticas.

Forbes–Genade, Kyla, & Van Niekerk, Dewald (2019). GIRRL power! Participatory action research for building girl-led community resilience in South Africa. *Action Research*, 17(2), 237–257.

Freires, Thiago, Faria, Sara, & da Silva, Sofia (2023). Understanding the public participation of young people in border regions of mainland Portugal: youth as local development agent. *Journal of Youth Studies*, 1–18.

Gadea, Carlos, Silon, José, Rosa, Fátima, Cezar, Márcia, & Dick, Hilário (2017). Trajetórias de jovens em situação de vulnerabilidade social: sobre a realidade juvenil, violência intersubjetiva e políticas para jovens em Porto Alegre–RS. *Sociologias*, 19, 258–299.

Garcia, Ana, Macedo, Eunice, & Queirós, João (2019). Roteiros de coconstrução de conhecimento, expressão e participação: como pessoas jovens (re) criam cidadania?. *Praxis educativa*, 14(3), 1230-1250.

Garcia, Ana, Macedo, Eunice, & Queirós, João (2022). “Todos nós temos um bocadinho de ativismo”: Experiências de participação de jovens na Greve Climática Estudantil. *Educação, Sociedade & Culturas*, (61), 71–91.

Garfinkel, Harold, & Harvey Sacks. (1970). “On Formal Structures of Practical Actions.” In *Theoretical Sociology*, ed. J. C. McKinney and E. A. Tiryakian, 338–66. New York: Appleton Century Crofts.

Geertz, Clifford (1989). A interpretação das culturas.

Giugni, Marco, & Grasso, Maria (2019). *Street citizens: Protest politics and social movement activism in the age of globalization*. Cambridge University Press.

Giugni, Marco, & Grasso, Maria (2020). Talking about youth: The depoliticization of young people in the public domain. *American Behavioral Scientist*, 64(5), 591–607.

Giugni, Marco, & Grasso, Maria (2021). *Youth and politics in times of increasing inequalities* (pp. 1–26). Springer International Publishing.

Goffman, Erving. 1993. *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.

Gohn, Maria (2018). Jovens na política na atualidade—uma nova cultura de participação. *Caderno CrH*, 31, 117–133.

Gomes, Gracielly, & Jesus, Daniel (2017). Juventude e Ciberativismo: Desigualdades e Diferenças Promovendo Mobilizações.

Grasso, Maria (2013). The differential impact of education on young people's political activism: Comparing Italy and the United Kingdom. *Comparative Sociology*, 12(1), 1–30.

Grasso, Maria, & Giugni, Marco (2022). Youth doing politics in times of increasing inequalities. *Politics*, 42(1), 3–12.

Grasso, Maria, Karampampas, Sotirios, Temple, Luke, & Yoxon, Barbara (2019). Deprivation, class and crisis in Europe: A comparative analysis. *European Societies*, 21(2), 190–213.

Grosso, Luís, & Silveira, Isabella (2020). Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. *Argumentum*, 12(1), 7–21.

Guerra, Paula, & Quintela, Pedro (2016). Culturas urbanas e sociabilidades juvenis contemporâneas: um (breve) roteiro teórico.

Hand, Martin (2017). Visuality in Social Media: Researching Images. *The SAGE handbook of social media research methods*, 215.

Harding, Sandra (1986). The science question in feminism. *Cornell UP*.

Harper, Douglas (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13–26.

Harris, Anita, Wyn, Johanna, & Younes, Salem (2010). Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *Young*, 18(1), 9–32.

Hart, Roger (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* (No. inness92/6).

Henn, Matt, & Foard, Nick (2014). Social differentiation in young people's political participation: the impact of social and educational factors on youth political engagement in Britain. *Journal of Youth Studies*, 17(3), 360–380.

Holmes, Andrew (2020). Researcher Positionality – A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research – A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1–10.

Jardim, Carolina; Silva, Sofia (2016). Experiências de jovens no serviço voluntário europeu: Perspetivando sentidos educativos. *Educação, Sociedade & Culturas*, no 49, p. 72–92.

Jardim, Carolina (2020). *A Participação de Jovens com Origem Migrante: O Papel Multifacetado de Associações de Imigrantes em Portugal* (Doctoral dissertation, Universidade do Porto (Portugal)).

Júnior, Marcos, & Teixeira, Rylanneive (2021). JUVENTUDE E MUDANÇAS CLIMÁTICAS: trajetórias e narrativas das mobilizações no Brasil. *Revista Inter-Legere*, 4(32), c26192–c26192.

Kaskazi, Amanda, & Kitzie, Vanessa (2023). Engagement at the margins: Investigating how marginalized teens use digital media for political participation. *New Media & Society*, 25(1), 72–94.

Kaye, Neil, D'Angelo, Alessio, Ryan, Louisse, & Lórin, Magdolna (2017). Early school leaving: Risk and protective factors. *RESL. eu Publications*, 4, 1–59.

Khazraee, Emad & Novak, Alison (2018). Digitally Mediated Protest: Social Media Affordances for Collective Identity Construction. *Social Media + Society* 4.

Klandermans, Bert (2004). The demand and supply of participation: Social-psychological correlates of participation in social movements. *The Blackwell companion to social movements*, 360–379.

Kotilainen, Sirkku (2009). Promoting youth civic participation with media production: the case of Youth Voice Editorial Board. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 16(32), 243–259.

Kusenbach, Margarethe (2003). Street phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455–485.

Leary, Mark, & Robin M. Kowalski (1990). "Impression Management: A Literature Review and Two-Component Model." *Psychological Bulletin* 107(1): 34–4.

Litt, Eden (2012). Knock, knock. Who's there? The imagined audience. *Journal of broadcasting & electronic media*, 56(3), 330–345.

Lister, Ruth (2007). *Gendering citizenship in Western Europe: New challenges for citizenship research in a cross-national context*. Policy Press.

Lopes, Artur (2017). Juventude, território e ativismos nas periferias da metrópole: notas sobre uma pesquisa. *Espaço e Economia. Revista brasileira de geografia econômica*, (11).

Luhtakallio, Eeva, & Meriluoto, Taina (2022). Snap-along ethnography: Studying visual politicization in the social media age. *Ethnography*.

Luhtakallio, Eeva, & Meriluoto, Taina (2023). Fame democracy? Social media and visibility-based transformation of the public sphere. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 1–25.

Luhtakallio, Eeva, Meriluoto, Taina, & Malafaia, Carla (2023). Visual Politicization and Youth Challenges to an Unequal Public Sphere: Conceptual and Methodological

Perspectives. In Jerusha O. Conne (Ed.), *Handbook on Youth Activism* (pp. 48–78). United Kingdom: Edward

Luna, Sergio (2019). Imágenes públicas: cultura visual y la redefinición de la esfera pública. *Política y sociedad*, 56(2).

Macedo, Eunice, Carvalho, Alexandre, Betz, Tatiana & Vieira, Diana (2020). “Bora lá”!! Nesta viagem. Relatório de Acompanhamento e Aprendizagens para o Futuro.

Makhoul, Jihad, Alameddine, Maysam, & Afifi, Rema (2012). ‘I felt that I was benefiting someone’: youth as agents of change in a refugee community project. *Health education research*, 27(5), 914–926.

Malafaia, Carla, Fernandes-Jesus, Maria, Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, Fonseca, Laura, & Menezes, Isabel (2012). Perspectivas e subjetividades sobre a participação política e cívica: jovens, família e escola. *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*.

Malafaia, Carla (2017). *Living and Doing Politics: An Educational Travelogue Through Meanings, Processes and Effects* (Doctoral dissertation, Universidade do Porto (Portugal)).

Malafaia, Carla (2022). ‘Missing school isn’t the end of the world (actually, it might prevent it)’: climate activists resisting adult power, repurposing privileges and reframing education. *Ethnography and Education*, 17(4), 421–440.

Malafaia, Carla, & Fernandes–Jesus, Maria (2024). Youth Climate Activism: Addressing research pitfalls and centring young people’s voice.

Malafaia, Carla, Kettunen, Jenni, & Luhtakallio, Eeva (2024). Visual bodies, ritualised performances: an offline–online analysis of Extinction Rebellion’s protests in Finland and Portugal. *Visual Studies*, 1–14.

Malafaia, Carla, Menezes, Isabel, & Neves, Tiago (2016). ‘Os cidadãos continuam a ter direito à democracia’: Discursos de jovens estudantes sobre as manifestações anti-austeridade em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, (49), 51–71.

Malafaia, Carla, & Meriluoto, Taina (2022). Making a deal with the devil? Portuguese and Finnish activists’ everyday negotiations on the value of social media. *Social Movement Studies*, 1–17.

Malafaia, Carla, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2021). The gap between youth and politics: Youngsters outside the regular school system assessing the conditions for being political subjects. *Young*, 29(5), 437–455.

Mattos, Carmem, & Castro, Paula (2011). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. EDUEPB.

Marques, Eduardo (2012). *Opportunities and Deprivation in the Urban South: Poverty, Segregation and Social Networks in São Paulo*. London: Routledge.

Martins, Carlos, & Souza, Patricia (2007). Cultura, Lazer e Tempo Livre de Jovens Brasileiras (os) na Perspectiva de Gênero e Escolaridade. In *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología.

Martins, Filipe, Carneiro, Alexandra, Campos, Luísa, Mota Ribeiro, Luísa, Negrão, Mariana, Baptista, Isabel, & Matos, Raquel (2020). Direito a uma segunda oportunidade: lições aprendidas da experiência de quem abandonou e regressou à escola.

Martins, João, & Campos, Ricardo (2024). Jovens ativistas e partidos políticos: convergências e divergências. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (104), 69–88.

McMillan, David, & Chavis, David (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of community psychology*, 14(1), 6–23.

Mendes, Helena (2022). Escola de segunda oportunidade: a vida não tem de ficar à porta. Tese de Mestrado em Educação e Formação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Menezes, Isabel (2007). Evolução da cidadania em Portugal. *Actas do 3º Encontro de Investigação e Formação: Educação para a Cidadania e Culturas de Formação*, 17–34.

Menezes, Isabel, Ribeiro, Norberto, Fernandes–Jesus, Maria, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro D. (Eds.). (2012). Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia. Porto: Livpsic.

Meriluoto, Taina (2023). The self in selfies—Conceptualizing the selfie-coordination of marginalized youth with sociology of engagements. *The British Journal of Sociology*, 74(4), 638-656.

Meriluoto, Taina (2024). Beyond recognition: Identification and disidentification in visual resistance to stigma. *The Sociological Review*, 72(5), 1076–1096.

Mesquita, Luís & Hardalova Poliksena (2018). A Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos: jovens em abandono precoce e em risco de exclusão social. Estado da Educação. (pp.336– 349). Conselho Nacional de Educação (CNE).

Milan, Stefania (2015). When algorithms shape collective action: Social media and the dynamics of cloud protesting. *Social Media+ Society*, 1(2), 2056305115622481.

Mirzoeff, Nicholas (2011). *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality*. Durham: Duke University Press.

Neves, Tiago (2006). Entre educativo e penitenciário: etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes.

Nordberg, Camilla (2006). Claiming citizenship: marginalised voices on identity and belonging. *Citizenship studies*, 10(5), 523–539.

Noronha, José, & Tebet, Gabriela (2023). Tornar-se calunga: participação e subjetivação política de crianças e jovens. *Childhood & philosophy*, 19, 7.

Norris, Pippa (2002), *Democratic Phoenix . Reinventing political activism* , Cambridge, Cambridge University Press.

Oliveira, Alexandra (2019). *E2o: Projeto para uma Escola de 2ª Oportunidade*. Tese de Mestrado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Pais, José (2005). *Jovens e cidadania*.

Pereira, Alexandra (2007). Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas Ciências Sociais. *Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, (1).

Pereira, Inês, Bracons, Hélia, & Carichas, Ana (2022). A Escola de Segunda Oportunidade–Educar e Formar para Inserir–Lisboa: uma análise sobre a Intervenção Socioeducativa. *Revista Temas Sociais*, 3(3), 52–65.

Pereira, Joel (2023). Ambiente, educação e cidadania: os contributos do projeto Healthy Waters para a promoção da cidadania ambiental.

Pereira, Maria (2023). A inclusão social e digital de jovens numa Escola de Segunda Oportunidade: um estudo de caso. Tese de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Pink, Sarah (2012). *Advances in visual methodology*.

Pitti, Ilaria (2018). *Youth and unconventional political engagement*. Springer.

Pordata. (2020). Retrato de Portugal na Europa. PORDATA, Edição 2020. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Disponível em: <https://www.pordata.pt/subtema/europa/escolaridade+da+populacao-138>

Proposta de Resposta Socioeducativa da Escola de Segunda Oportunidade de Valongo, 2019.

Reis, Pedro (2021). Cidadania ambiental e ativismo juvenil. *ENCITEC–Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, 11(2), 5–24.

Relatório Técnico, 2020/2021 da Escola de Segunda Oportunidade de Valongo.

Restrepo, Eduardo (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ribeiro, Norberto, Ferreira, Pedro, Piedade, Filipe, Grosso, Luis, & Menezes, Isabel (2022). Análise de manuais escolares: cidadania ativa e discursos sobre a Europa. *Reinventar a cidadania europeia de jovens: as escolas como espaços de educação política*.

Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2017). An organization of the theoretical perspectives in the field of civic and political participation: contributions to citizenship education. *Journal of Political Science Education*, 13(4), 426–446.

Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2016). Participação cívica e política de jovens imigrantes e portugueses. *Análise Social*, 822–849.

Rios, Clementina, Neilson, Alison, & Menezes, Isabel (2022). “Vamos fazer-nos ouvir”: Ativismo climático de crianças na floresta local. *Educação, Sociedade & Culturas*, (62), 1–26.

Rios, Ícaro (2021). Participação política da juventude rural no município de Cachoeira – Bahia.

Rocha, Ana, & Eckert, Cornelia (2008). Etnografia: saberes e práticas. *Iluminuras: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS. Porto Alegre, RS. N. 21 (2008), 23.*

Rodrigues, Mariana, Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro (2018). Efeitos longitudinais da socialização política nos comportamentos de participação de jovens. *Educação e Pesquisa*, 44, e175560.

Rodrigues, Mariana, Caetano, Andreia, Ferreira, Teresa, Silva, João, & Ribeiro, Norberto (2019). The Young Mayor project in Portugal: The effect of the Quality of Participation Experiences on perceptions of the project’s impact. *JSSE—Journal of Social Science Education*, 18(4), 25–37.

Ross, Alistair (2012). Education for active citizenship: Practices, policies, promises. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 7–14.

Santos, Bruno (2020). Juventude, ativismo político, políticas públicas e a confusão que é articular isso tudo. *Psicologia para América Latina*.

Santos, Vívian (2015). Juventude e política: Jornadas de junho e manifestações em Brasília.

Schmidt, Sandra (2012). Am I a woman? The normalisation of woman in US History. *Gender and Education*, 24(7), 707–724.

Sernhede, Ove (2011). School, youth culture and territorial stigmatization in Swedish metropolitan districts. *Young*, 19(2), 159–180.

Silva, Bruna, Oliveira, Camila, Oliveira, Guilherme, Ghelli, Kelma, & Cardoso, Márcia (2024). Etnografia: Uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da educação. *Cadernos da FUCAMP*, 28.

Silva, Marta, Fernandes–Jesus, Maria, Loff, Manuel, Nata, Gil, & Menezes, Isabel (2022). A participação política da juventude em Portugal: a participação política de jovens vista por dentro: perspectivas de ativistas sobre as formas, as causas, os motivos e o futuro.

Silva, Nicolas, Pinheiro, Sara, & Silva, Sofia (2022). Culturas de participação de jovens: o caso das regiões fronteiriças em Portugal. *Sociologias*, 24(60), 268–301.

Silva, Nicolas, & Silva, Sofia (2023). What can I do for my community? Contributing to the promotion of civic engagement through participatory methodologies: The case of young people from border regions of mainland Portugal. *Children & Society*, 38(3), 892–908.

Silva, Sofia (2004). Doubts and Intrigues in Ethnographic Research. *European Educational Research Journal*, 3(3), 566–582.

Simões, José, & Campos, Ricardo (2016). Youth, social movements and protest digital networks in a time of crisis. *Comunicação, Mídia e Consumo*, 13(38).

Soares, Ricardo (2020). Na nuvem d@s nativ@s digitais: navegando por usos e efeitos de práticas juvenis em redes sociais online.

Soares, Ricardo, Ferreira, Pedro, & Malafaia, Carla (2021). Perfis de envolvimento cívico e político juvenil nas redes sociais: explorando atitudes e comportamentos. *Configurações*, (27).

Soares, Ricardo, Malafaia, Carla, Ribeiro, Norberto, Menezes, Pedro, & Ferreira, Pedro (2022). Formas emergentes de participação: Etnografia online com coletivos ativistas. *A Participação Política da Juventude em Portugal*, Gulbenkian Studies, 1.

Sousa, Joana (2022). Desqualificação escolar: *Percepções sociais da equipa técnico-pedagógica e dos jovens num modelo de ensino alternativo*. Tese de Mestrado em Intervenção Social na Infância e Juventude em Risco de Exclusão Social do Instituto Superior de Serviço Social do Porto, Porto, Portugal.

SPCE (2020). Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Porto: SPCE. 2º edição.

Stornaiuolo, Amy, & Thomas, Ebony (2017). Disrupting educational inequalities through youth digital activism. *Review of Research in Education*, 41(1), 337–357.

Stoer, Stephen, & Magalhães, António (2005). A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais, Porto: Edições Afrontamento.

Stolle, Dietlind, Hooghe, Marc, Micheletti, Michele (2005). Politics in the Super-Market-Political Consumerism as a Form of Political Participation. *International Political Science Review* 26 (3), 245–269.

Teorell, Jan (2006). Political participation and three theories of democracy: A research inventory and agenda. *European Journal of Political Research*, 45(5), 787–810.

Tittenbrun, Jacek (2014). The death of class?. *Przegląd Socjologiczny*, 63(2), 35–53.

Torres-Harding, Susan, Baber, Ashley, Hilvers, Julie, Hobbs, Nakisha, & Maly, Michael (2018). Children as agents of social and community change: Enhancing youth empowerment through participation in a school-based social activism project. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 3–18.

Treré, Emiliano (2018). *Hybrid media activism: Ecologies, imaginaries, algorithms*. Routledge.

Tuck, Eve, & Yang, K. Wayne (2012). Youth resistance research and theories of change. *Unpublished manuscript*. [https://static1.squarespace.com/static/557744ffe4b013bae3b7af63, 5697](https://static1.squarespace.com/static/557744ffe4b013bae3b7af63/5697).

Van Deth, Jan (2014). A conceptual map of political participation. *Acta politica*, 49, 349–367.

Veloso, Esmeraldina, & Martins, Fernanda (2016). Abandono escolar e escola de segunda oportunidade: Breves notas sobre políticas e práticas.

Vromen, Ariadne (2010). 'People Try to Put Us Down...': Participatory Citizenship of 'Generation X'. *Australian journal of political science*, 38(1), 79–99.

Vromen, Ariadne & Collin, Philippa (2010). Everyday youth participation? Contrasting views from Australian policymakers and young people. *Young*, 18(1), 97–112.

Wacquant, Loïc (2008). Urban Outcasts: A Comparative Sociology of Advanced Marginality. *Polity*.

Wagner, Roy (2010). A invenção da cultura. *São Paulo: Cosac&Naify*.

Weber, Sandra, & Mitchell, Claudia (2008). Imaging, keyboarding, and posting identities: Young people and new media technologies. *Youth, identity, and digital media*, 7, 25–47.

Yuval-Davis, Nira (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of prejudice*, 40(3), 197-214.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. Consentimentos informados

1. Consentimento informado para a instituição

Ficha informativa sobre Estudo Etnográfico
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,
Universidade do Porto

Título do Projeto:

**Práticas de participação *offline–online* de jovens de uma Escola de Segunda
Oportunidade: estratégias e desafios educacionais e comunitários**

Investigadora
responsável
pela
etnografia:

Carla Malafaia

Afiliação:

CIIE – FPCE – U.Porto

Investigadora
a conduzir a
etnografia:

Beatriz Sousa

Afiliação:

FPCE – UPorto

Propósito da investigação

A investigação intitulada “Práticas de participação *offline–online* de jovens de uma Escola de Segunda Oportunidade: estratégias e desafios educacionais e comunitários” tem como objetivo compreender de que forma jovens em contextos de vulnerabilidade socioeducativa vivenciam e atribuem sentido à sua participação cívica e política, tando em contextos presenciais como digitais. Este estudo procura explorar as práticas quotidianas de envolvimento dos/as jovens, com especial atenção às formas informais e visuais de participação, bem como ao papel das redes sociais na construção identitária, expressão política e reivindicação de visibilidade.

Este projeto incorpora uma fase de estudos etnográficos do tipo snap-along com jovens da Escola Segunda Oportunidade, que combina observação participante intensiva em contextos escolares e comunitários com acompanhamento das interações dos/as jovens nas redes sociais. Posteriormente, já numa fase final do estudo, realizar-se-ão entrevistas foto-elicítadas com alguns/algumas dos/as participantes. O desenvolvimento destas tarefas são coordenadas por Carla Malafaia, da Universidade do Porto (FPCEUP).

Os dados recolhidos destinam-se exclusivamente a fins científicos e poderão ser utilizados em publicações académicas e apresentações públicas (como congressos ou seminários). Todos os dados serão apresentados de forma anonimizada e qualquer produção futura será partilhada com a instituição e, sempre que possível, com os/as próprios/as participantes.

Benefícios do estudo

Os benefícios da participação neste estudo relacionam-se com a promoção de um maior entendimento de como os/as jovens de contextos socialmente minorizados se mobilizam em torno de questões políticas e sociais. Ao evidenciar as suas motivações, desafios e as estratégias que utilizam para a sua participação, esta investigação poderá contribuir para a compreensão das práticas de participação cívica e política de jovens e proporcionar uma visão mais completa e aprofundada da cidadania juvenil em Portugal.

Recolha de dados

A recolha de dados será realizada através de observação participante em eventos públicos e situações privadas, sempre que haja permissão. Todos os dados que recolhermos são pseudonimizados e ninguém pode ser reconhecido em nenhum momento. Todos os dados são também armazenados de forma segura. As notas de terreno escritas durante a observação não registam qualquer informação pessoal (como nomes ou moradas).

Direito a Fazer Perguntas e a Expressar Preocupações

Os/As participantes têm o direito de fazer perguntas sobre o estudo e a ter essas perguntas respondidas por mim antes, durante ou após a sua realização. Se tiver dúvidas adicionais sobre o estudo, sinta-se à vontade em qualquer altura para me contactar, Beatriz Sousa através de bia.sousa3002@gmail.com. Enquanto participante na investigação, se tiver qualquer outro tipo de preocupação sobre os seus direitos que não tenha sido esclarecido pelas investigadoras, pode contactar Carla Malafaia através de carlamalafaia@fpce.up.pt, supervisora do estudo etnográfico.

Consentimento

A sua assinatura abaixo indica que concorda em participar voluntariamente nesta investigação e que leu e compreendeu as informações acima. Ser-lhe-á fornecida uma cópia assinada e datada deste formulário, juntamente com outros materiais relevantes. Ressaltamos que, mesmo após a assinatura do consentimento, poderá desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa para si ou para a instituição à qual pertence.

Nome do/a Participante
(letra de imprensa):

Assinatura do/a
Participante:

Data:

Assinatura do/a
Investigador/a:

Data:

2. Consentimento informado para os encarregados de educação

Consentimento informado sobre Estudo Etnográfico

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,

Universidade do Porto

Título do Projeto:

Práticas de participação *offline-online* de jovens de uma Escola de Segunda Oportunidade: estratégias e desafios educacionais e comunitários

Investigadora responsável pela etnografia:	Carla Malafaia	Afiliação:	CIIE – FPCE– U.Porto
Investigadora a conduzir a etnografia:	Beatriz Sousa	Afiliação:	FPCE–U.Porto

Propósito da investigação

O/A seu/sua educando/a está a ser convidado/a a participar no estudo “Práticas de participação *offline-online* de jovens de uma Escola de Segunda Oportunidade: estratégias e desafios educacionais e comunitários”. O objetivo deste estudo é compreender como estes/as jovens participam cívica e politicamente, explorando as suas práticas *online* e *offline*, bem como as motivações, desafios e estratégias associadas.

A investigação inclui uma fase de estudo etnográfico, na qual será feita uma observação participante das experiências dos/as jovens, sem interferir no seu contexto escolar ou pessoal. E, posteriormente, a realização de entrevistas. O estudo será conduzido por Beatriz Sousa sob a supervisão de Carla Malafaia.

O que envolve a participação?

A participação do/a seu/sua educando/a inclui:

- Observação participante em atividades escolares e sociais, com registo de notas de campo (sem recolha de dados pessoais identificáveis);
- Participação em entrevistas foto-elicítadas, nas quais poderá partilhar e refletir sobre imagens relacionadas com as suas experiências;

- Participação totalmente voluntária e com possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer consequência negativa.

Confidencialidade e Proteção de Dados

- Nenhuma informação recolhida permitirá identificar o/a seu/sua educando/a;
- Todos os dados serão armazenados de forma segura e usados apenas para fins científicos;
- Os resultados podem ser apresentados em conferências ou publicações académicas, garantindo sempre a privacidade dos/as participantes.

Direitos e Contactos

Caso tenha dúvidas ou queira mais informações, pode contactar:

- **Beatriz Sousa (Investigadora no terreno):** bia.sousa3002@gmail.com
- **Carla Malafaia (Supervisora do estudo):** carlamalafaia@fpce.up.pt

Declaração de Consentimento

Eu, _____ (Nome do/a responsável legal), na qualidade de encarregado de educação do educando _____ (Nome do/a jovem), declaro que:

- Li e compreendi a informação acima apresentada;
- Autorizo a participação do/a meu/minha educando/a neste estudo;
- Tenho conhecimento de que a participação é voluntária e que pode ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo para o/a jovem.

Assinatura do/a Responsável Legal:

Assinatura da Investigadora:

3. Consentimento informado para os/as jovens

Consentimento informado sobre Estudo Etnográfico

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação,

Universidade do Porto

Título do Projeto:

Práticas de participação *offline–online* de jovens de uma Escola de Segunda

Oportunidade: estratégias e desafios educacionais e comunitários

Investigadora responsável pela etnografia:	Carla Malafaia	Afiliação:	CIIE - FPCE-U.Porto
Investigadora a conduzir a etnografia:	Beatriz Sousa	Afiliação:	FPCE-U.Porto

Sobre este estudo

Estás a ser convidado/a a participar numa investigação que quer perceber como os/as jovens da tua escola participam na sociedade e na comunidade, tanto *online* como *offline*. Vamos explorar como expressas as tuas opiniões, que desafios encontras e que estratégias utilizas para te envolveres com temas que são importantes para ti.

O estudo será realizado através da observação das atividades em que participas e de entrevistas onde podes partilhar as tuas experiências. Não há respostas certas ou erradas - o que importa é a tua visão e vivência.

O que envolve a participação?

A tua participação inclui:

- Observação participante em atividades escolares e sociais, sem recolher informações que te identifiquem;
- Participação em entrevistas onde poderás falar sobre as tuas experiências e usar imagens para explicar melhor as tuas ideias;
- Participação totalmente voluntária, o que significa que podes sair do estudo a qualquer momento, sem nenhum problema.

A tua privacidade é importante

- Nenhuma informação recolhida vai permitir que te identifiquem;
- Todos os dados serão guardados de forma segura e usados apenas para fins científicos;
- Os resultados podem ser apresentados em conferências ou publicações académicas, mas sempre protegendo a tua identidade.

Tens dúvidas? Fala connosco!

Se quiseres mais informações, podes falar diretamente com:

- **Beatriz Sousa (Investigadora no terreno):** bia.sousa3002@gmail.com
- **Carla Malafaia (Supervisora do estudo):** carlamalafaia@fpce.up.pt

Declaração de Consentimento

Eu, _____ (Nome do/a jovem), declaro que:

- Li e compreendi a informação sobre o estudo;
- Concordo em participar voluntariamente;
- Sei que posso desistir a qualquer momento, sem consequências.

Assinatura do/a Jovem:

Assinatura da Investigadora:

APÊNDICE 2. Guião para entrevistas foto-elicítadas

Guião de entrevista aos/às jovens

Objetivos:

- **Aprofundar a compreensão das práticas de participação cívica e política dos/as jovens** – Explorar como percebem as suas relações *online* e *offline* com temas sociais e políticos, incluindo fatores facilitadores e obstaculizadores.
- **Relacionar a participação digital com a vivência *offline*** – Analisar de que forma as experiências e realidades sociais dos/as participantes influenciam a sua atuação e expressão nas redes sociais.
- **Interpretar o significado das imagens, ações e interações visuais** – Compreender as motivações por trás da criação, partilha e publicação de determinados conteúdos nas redes sociais.
- **Explorar sentidos de pertença comunitária e escolar** – Explorar barreiras e motivações no envolvimento dos/as jovens na sua comunidade e escola, considerando as suas práticas *offline* e *online*.

1. Introdução

- Informar, de um modo geral, o propósito das entrevistas, explicitando a confidencialidade das suas informações.

2. Dados pessoais

- Podes falar-me um pouco sobre ti? (idade, com quem vives, ...) Como descreves o teu dia a dia?

3. Participação cívica e política, perceções e experiências

- O que significa para ti “participar” na sociedade? E na comunidade? Que tipos de práticas associas à participação?
- Participas ou já participaste em atividades da escola ou da comunidade? Se sim, quais? Se não, porquê?

- Achas que os/as jovens da tua idade têm interesse em questões sociais e políticas?
- Existe algum tema ou causa que te motive mais (ex.: ambiente, animais, LGBTQIA+, justiça social, racismo, ...)
- Achas que as tuas ações podem ter impacto na sociedade ou na tua comunidade? Porquê?

4. Barreiras e oportunidades para a participação

- O que te motiva a participar (ou não) na tua comunidade, na tua escola ou na sociedade no geral?
- Quais achas que são os maiores desafios ou dificuldades que sentes para te envolveres civicamente?
- O que poderia facilitar mais essa participação?
- Já alguma vez quiseste participar em algo, mas sentiste que não tinhas espaço ou oportunidade? O que aconteceu?

5. Uso e experiências com redes sociais

- Quais as redes sociais que usas? Quais as tuas preferidas? Porquê?
- Que tipo de conteúdos costumam consumir e partilhar nas redes sociais?
- Podes mostrar-me uma publicação (tua ou de outra pessoa) que achas importante ou representativa do que gostas de partilhar?
- Quando publicas esses conteúdos, quem tu pensas que irá vê-los ou segui-los?
- Já alguma vez eliminaste um conteúdo que tinhas publicado? Qual? Porquê?
- Achas que uma publicação de apenas texto é diferente da publicação de imagens?

Imagens e selfies

- Costumas usar o teu telemóvel para tirar fotografias? Que tipo de fotografias costumam tirar (selfies? fotos de outras pessoas ou lugares?)? Em que situações?
- O que te leva a tirar fotografias? O que significam para ti?

- Costumas tirar selfies? E costumas publicá-las? O que para ti significa tirar fotos de ti mesmo/a? Podes dar-me alguns exemplos das formas como usas as selfies?
- Qual a imagem que queres passar de ti próprio/a a partir das imagens que escolhes publicar nas redes sociais?
- As redes sociais ajudam-te nisso?
- Quais as vantagens e desvantagens das redes sociais, na tua opinião?

6. O papel das redes sociais na participação

- Achas que as redes sociais são um bom meio para falar sobre problemas sociais ou políticos? Porquê?
- Já alguma vez partilhaste ou interagiste com conteúdos políticos ou sociais nas redes? O que te motivou a fazê-lo?
- Achas que as redes sociais ajudam os/as jovens a participar mais na sociedade e na comunidade? De que forma?
- E a partilha de imagens pode ter também esse impacto na sociedade? De que forma?

7. Relação entre a participação *online* e *offline*

- Achas que há diferenças entre falar sobre um tema social ou político presencialmente e falar sobre ele nas redes sociais? Como assim?
- Achas que aquilo que partilhas e comentas nas redes sociais reflete as tuas preocupações e opiniões na *vida real*? Porquê?
- Já alguma vez viste algo nas redes sociais que te motivou a agir na vida real? Como foi essa experiência?
- Há alguma situação que viveste na escola, na tua comunidade ou em casa que te tenha levado a partilhar algo nas redes sociais?
- Já alguma vez falaste sobre um tema nas redes sociais e depois sentiste vontade de falar sobre isso com alguém pessoalmente? Como foi essa conversa?

8. Co-interpretação de imagens e conteúdos

- Esta imagem/publicação foi recolhida durante a observação. O que te levou a partilhar/interagir com este conteúdo? Porque escolheste esta imagem? O que significa para ti?
- Se tivesses de escolher uma imagem que represente o que significa "participação" para ti, qual escolherias? Podes mostrar-me e explicar porquê?