



Avaliação em Educação

Cidadania e vozes jovens em educação

Eunice Macedo

FPCEUP – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
eunicemacedo_58@hotmail.com

Helena Costa Araújo

FPCEUP – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
hcgaraujo@mail.telepac.pt

Resumo: Este artigo discute modos de construção da(s) *cidadania(s)* de jovens do 12.º ano, do Curso Científico Humanístico, em escolas e comunidades em relativa desvantagem. Na interseção de género, regionalidade e desempenho escolar, focaliza a dimensão de *género*. Escutam-se jovens acerca de questões específicas e amplas que afetam as suas vidas. Teoriza-se *cidadania e voz*. Recorre-se a discussão focalizada em grupo e entrevistas individuais.

Palavras-chave: Cidadania; Voz; Educação.

Abstract: This paper discusses the ways 12th form students of non-vocational humanistic science courses, located in relatively disadvantaged schools and communities, build their citizenship. In the intersection of gender, regionalism and school achievement, the main dimension is *gender*. Young voices are heard about specific and complex questions that affect their lives. *Citizenship* and *voice* are theorized. Methodologically, we resort to focus group discussion and individual interviews.

Keywords: Citizenship; Voice; Education.

Résumé: Cet article discute examine des moyens de construction de la/des citoyenneté(s) des jeunes de la 12eme année du cours d'Humanités, dans des écoles et communautés en relatif désavantage. Dans l'intersection du genre, de la région et du niveau de performance à l'école, on focalise ici la dimension du genre. On écoute des jeunes sur des questions spécifiques et globales qui affectent leurs vies.



On théorise citoyenneté et voix et on fait recours méthodologique à la discussion focalisée en groupe et à des entretiens individuels.

Mots-clés: Citoyenneté; Voix; Education.

Introdução

Num contexto de mudança social, que muitos têm denominado como crise da globalização¹, o sistema escolar está ainda mais sujeito a pressões sociais diversas, de que a articulação entre as políticas educativas nacionais e europeias é exemplar. A alteração na vida das escolas, ligada ao escrutínio público (Nóvoa, 2005), à prestação de contas, à alteração dos modos de governação e do estatuto da carreira docente, à avaliação dos professores, ao foco na avaliação final dos alunos e à utilização de *rankings*, afeta as vidas das pessoas jovens que frequentam a escola (Cortês, Stoer, Antunes, Araújo, Macedo, Magalhães, Nunes & Sá Costa, 2007).

Ao focalizar os modos como as pessoas jovens constroem as suas cidadanias e se apropriam quer de limites quer de eventuais possibilidades do atual sistema educativo para essa construção, a pesquisa que sustenta este artigo distancia-se de perspectivas que homogeneizam a juventude na escola sob uma ideia de 'aluno' aparentemente neutra, que oculta e legitima um cidadão de classe média, urbana, masculino, motivado para aprender. Situam-se, antes, as pessoas jovens como atorras da construção de cidadania, possuidoras de heterogeneidade intragrupal, que entrecruza a diversidade de localizações estruturais em relações de poder de género, desempenho escolar e regionalidade... Ao inserir-se num movimento em favor da *voz* das pessoas jovens em educação, que tem vindo a corporizar-se nos últimos anos e que situa o potencial jovem na expressão e construção da ordem social e educativa, este trabalho pretende contribuir para o debate acerca da cidadania em educação e diversidade(s).

O estudo procura trazer um desafio inovador, conceptualizando cidadania no cruzamento entre *voz e igualdade de condição*. *Voz* é significada como *expressão, legitimação e ação*, contendo possibilidades i) de expressar-se e ser ouvido/a, como direito; ii) de reconhecimento da legitimidade das vozes jovens, o que supõe reconhecer as suas experiências, histórias e visões de mundo; e iii) de fazer diferença, pela agilização das suas propostas quando válidas. Por sua vez, *igualdade de condição* surge como pré-requisito para a emergência de voz e cidadania em educação, reclamando respeito e reconhecimento cultural,



acesso a recursos, cuidados e solidariedades, poder de influência na tomada de decisão e uma escolha informada ponteciadora de satisfação individual num enquadramento coletivo.

A proposta metodológica, em articulação íntima com esta teorização, sustenta-se na escuta das pessoas jovens, cujos discursos sobre cidadania, sobre si como cidadãos e sobre a ordem social são sujeitos a uma análise de conteúdo inclusiva. Esta busca regularidades e vozes poderosas expressas no interior dos grupos e dedica particular atenção às especificidades e à incorporação das vozes frequentemente mais silenciadas, através de um processo complexo de alargamento das categorias de análise.

Contextualização teórica

A existência de ligações entre o sistema educativo nacional e a sua recontextualização pelas escolas, com os processos de Europeização e as dinâmicas, ainda mais amplas, de globalização, leva à tentativa de compreensão dessas interligações, como cenário macro para o desenvolvimento das cidadanias jovens, em sociedades que dizem almejar à democracia.

Teorias que argumentam em favor de uma democratização universal, num enquadramento Europeu e global, identificam dois desafios particulares neste processo. Em termos do *topo* político, poderá pensar-se que a reformulação da democracia para além do estado-nação não terá que ser fragilizante já que a definição de marcadores democráticos como transparência e prestação de contas poderia ser assegurada no âmbito global. Já ao nível do *logos* político, que concerne voz e participação, existiria a possibilidade de ativismo trans-fronteiras por uma sociedade civil emergente que assumiria preocupações globais, e o desenvolvimento e potencial valorização de processos institucionais de deliberação que contribuíssem para empoderamento e emancipação individual. Possibilidade que daria corpo aquilo que algumas linhas académicas têm designado como globalização de baixo-para-cima (e.g. Falk, 1993; Arnot, 2009).

No entanto, há que ter em conta que nem sempre a ação política é desenvolvida de par com *cidadania* (Tambakaki, 2009) – questão que procuro discutir neste trabalho *com* jovens em busca de cidadania e voz, no interior de uma ordem social complexa. Ordem social em que se confronta o que pode ser interpretado como novos desafios para a educação na Europa com desafios e constrangimentos de um mundo político, económico e social, em que se acentuam processos de



individualização e fragmentação. Na certeza que prevalece da rápida mudança, advém a necessidade de formas distintas de *pensar e fazer* educação.

Neste quadro, nos anos mais recentes, as questões educativas têm vindo a adquirir, em Portugal, uma dimensão social que se articula, parece refletir e poderá recontextualizar, uma preocupação global e europeia. Admite-se a existência de largo espaço para “melhoria das competências e qualificações académicas e profissionais dos portugueses” (Conselho Nacional da Educação, 2008, p.3) e reconhece-se à escola um papel crucial, aferindo-se a necessidade de desenvolver modos de avaliação ajustados aos estabelecimentos educativos na linha da “Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia sobre a Cooperação Europeia em matéria de Avaliação da Qualidade do Ensino Básico e Secundário (2001/66/CE)” (ibid., p. 4), no âmbito da avaliação dos serviços públicos, enquadrável nas tendências presentes na maioria dos países europeus.

Identifica-se, também, o aumento de uma compulsão para o escrutínio, publicitação e espectacularização do que se passa nas escolas (Nóvoa, 2005), associada à procura “de legitimação do sistema educativo e dos governos que o tutelam, pelos poderes políticos” (Cortesão et al., 2007, p.146). Isto ocorre através de modalidades de vigilância sobre a escola que os *rankings* podem corporizar, no quadro duma “educação contábil” (Lima, 2002), de *accountability* – avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009). O domínio de competências e de conteúdos avaliáveis, valorizado neste mandato educativo, articula-se com uma regulação transnacional que parece ser usada, no âmbito nacional, para legitimar/justificar a utilização por empréstimo de políticas educativas já usadas noutros países, na procura de argumentos políticos para a insuficiência das soluções nacionais (Barroso 2006; Radaelli, 2003). A falta de um sistema concertado de avaliação do sistema educativo e a atribuição indevida aos rankings do caráter de instrumento de avaliação ilustram este problema.

O debate acerca das cidadanias jovens, que tem vindo a assumir pertinência, em contexto Europeu, há mais de 20 anos, desenvolve-se neste contexto. Foi introduzido recentemente na agenda educativa nacional, em diversas perspetivas e por entidades sociais diversas, como decisores políticos, docentes e académicos (Araújo, 2008). A escuta das pessoas jovens adquire também relevância já que estas experienciam um sistema educativo conturbado, cujo objetivo expresso é promover o acesso a um número crescente de jovens, por mais tempo, e em igualdade de oportunidades, mas no qual alguns princípios da cidadania poderão



estar em conflito – apesar dos esforços desenvolvidos nas escolas para dar resposta aos desafios e imposições emanados do centro.

A construção de uma “voz pedagógica” no interior e *através* da escola (Bernstein, 1990), cada vez mais centrada nos resultados e aparentemente menos sensível à diversidade parece desencadear novos mecanismos de exclusão escolar e social, patentes nos elevados índices de insucesso e abandono escolar. Deste modo, pode estar em risco aquilo que Bernstein (1996) designou *direitos pedagógicos democráticos – inclusão, participação e realização de si*: o desenvolvimento de um sentido de pertença e reconhecimento *pela e na* cultura escolar, a participação ampla como parceiros na construção da vida escolar e a realização do potencial de cada jovem. Ora, a possibilidade de realização destes direitos poderia corporizar a passagem de uma *cidadania por procuração* (Jones & Wallace, 1992), ou *dependente* (Arnot & Dillabough, 2003), que limita as dimensões cruciais de cidadania – que podem inferir-se na teorização bernsteiniana (op. cit.) –, a uma cidadania no horizonte da *igualdade de condição* (Baker, Lynch, Cantilon & Walsh, 2004) que permite teorizar voz como expressão, legitimação, e ação.

Esta perspetiva, que transcende quer igualdade de oportunidades de acesso quer igualdade de resultados, suporta-se numa vivência da cidadania enraizada numa escolha individual informada e levada a cabo através do respeito e reconhecimento de cada e de todas as culturas, no acesso a recursos que permitam opções de valor similar, na possibilidade de formação de valores e laços humanos fundamentais como *cuidado e solidariedade*, na oportunidade de participar e influenciar a tomada de decisão e ainda, de poder escolher entre opções igualmente válidas e socialmente valorizadas de aprendizagem e de trabalho, tendentes à construção de um sentimento de satisfação pessoal na relação com a comunidade (*ibidem*).

Por sua vez, a pesquisa de voz veio desenvolver a abordagem à consulta das pessoas jovens, das últimas décadas em torno da participação, corporizando, nos anos mais recentes, um foco suplementar nas crianças e jovens, como parte de um movimento *pró-voz* que situa a utilidade da escuta para a melhoria do sistema educativo, a diversos níveis. Permite também evidenciar que, frequentemente, a amplificação das vozes jovens, associada à visibilização e preocupação social com a sua *cidadania, disciplina e direitos* (cf. Ashworth, 1995), não tem tido uma articulação real com os seus possíveis espaços de participação, sujeitos ainda a estruturas políticas e lógicas adultas, tendendo a mitigar as suas vozes. No compromisso entre estes argumentos, as vozes jovens são interpretadas no corrente estudo, em duas dimensões distintas. Por um lado, situa-se o seu potencial contributo



para a melhoria das escolas, por outro, e principalmente, situa-se voz, no quadro de tradições emancipatórias de voz – a tradição teórico-metodológica feminista e a sociologia crítica (Arnot, 2006) –, como modo de reconhecimento de cidadania, e destacando-a de uma apropriação neo-liberal da voz que transforma a voz estudantil na voz de cliente (ibid.). É neste sentido que, como referi, voz assume o caráter de “*expressão*”, “*legitimação*” e “*ação*”. Isto quer dizer, o reconhecimento às pessoas jovens, não só do direito a expressar-se, mas também da legitimidade – e necessidade de debate – daquilo que expressam, conducentes à agilização dos seus contributos para gerar mudanças nos seus contextos de vida.

Com base na teorização bernsteiniana (em particular, Bernstein, 1990, 1996, 2000, 2003) e na sua própria pesquisa, Arnot (2006), Arnot & Reay (2006; 2007; 2008) sublinham a necessidade de trabalhar com uma *noção diferenciada de voz* que tenha em conta diferenciais de poder a ela inerentes. A corrente pesquisa equaciona as dimensões de idade, género, ‘classe’ social, regionalidade e nível de desempenho escolar das pessoas jovens. Argumenta-se que a localização jovem em relações de poder particulares informa o seu posicionamento face à escola e o modo como se inserem na construção de uma *voz pedagógica* no interior e através da escola (Bernstein, 1990).

Ora, a escuta efetiva das vozes jovens, explorando tanto o potencial efeito transformador como o risco reprodutor da ordem social, na ausência de escuta e de diálogo – constitui mecanismo essencial para esta reconceptualização da cidadania. Esta escuta, assente em princípios de não-subordinação e não-estratificação, supõe ouvir as pessoas jovens numa aproximação às formas que estas utilizam para se expressar, valorizando a autonarração. Estes são princípios fundadores do “*pupil voice movement*” (Flutter & Rudduck, 2004), que traduzo, com alguma liberdade, como “*movimento pelas vozes jovens*”, o qual tem vindo a ganhar forma na educação e que tem orientado linhas de consulta, em que cidadania e vozes jovens surgem associadas. Refira-se, por exemplo, trabalhos centrados numa compreensão das perspetivas jovens acerca das condições para a aprendizagem (Arnot & Reay, 2004) ou das vozes de género na sala da aula (Arnot, 2006), nas implicações da escuta para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (Pedder & McIntyre, 2004), ou focando a construção das feminilidades na escola (Fonseca, 2008). Assim, neste trabalho, o termo “*voz*” – *legitimação, expressão e ação* – é utilizado como elemento crucial da cidadania, construído e construtor da ordem social – um instrumento útil ao reconhecimento das pessoas jovens e à transformação educativa e social.



Metodologia

O trabalho de consulta com jovens do 12.º ano do Curso Científico Humanístico sustentou-se na Discussão Focalizada em Grupo, como método contextual de investigação (Wilkinson, 2004) que assenta na produção coletiva. As sessões foram suportadas por um guião com tópicos que interessaria debater. Este método foi complementado, na última fase, com entrevistas individuais com perguntas abertas e um questionário para caracterização da população escolar do 12.º ano da escola em foco. A consulta foi desenvolvida em 3 fases: 1.ª - trabalho piloto para aferição de estratégias e instrumentos, numa escola do centro, com 6 jovens (3 sessões); 2.ª - discussão exploratória em torno de cidadania e rankings das escolas, para perceção do pulsar das escolas e das pessoas jovens – em 3 escolas da sub-região do Tâmega, selecionadas pela posição nos rankings, com 3 grupos de 12 jovens (2 sessões por grupo); 3.ª – discussão focalizada acerca da construção da cidadania, dos rankings e do contexto educativo – numa escola selecionada das 3 do Tâmega – 1 sessão com 9 raparigas; 1 com 9 rapazes; 3 com 3 raparigas e 3 com 3 rapazes com diferentes níveis de desempenho escolar, e 6 entrevistas individuais com uma pessoa de cada grupo. A seleção de jovens foi feita na 1.ª e 2.ª fases por professoras das escolas, em resposta aos critérios definidos pela investigadora. Na 3.ª fase, a seleção foi feita pela investigadora apoiada por uma diretora de turma. As escolas pertencem a zonas de desenvolvimento híbrido e intermédio onde se cruzam características de ruralidade, industrialização e de serviços, atualmente em decréscimo. Distinguem-se, em particular, pelo facto da primeira estar, na altura, um pouco acima do meio da tabela no ranking das escolas, enquanto as outras se encontravam um pouco abaixo, um sintoma cujas causas seria interessante analisar.

A consulta em fases distintas permitiu aferir estratégias e instrumentos de captação de dados. Na 1.ª sessão do trabalho piloto, foi pedido a cada jovem para se apresentar, no sentido de compreender quais os aspetos das suas vidas que valorizavam. Esta estratégia foi utilizada na 2.ª fase do trabalho empírico, mas abandonada na 3.ª fase, mais substancial, em que foi substituída por um questionário, com questões abertas, para caracterização da população participante. Pretendia obter-se dados mais completos e rentabilizar um tempo crucial à discussão de tópicos. Nesta sessão, utilizou-se como estímulo de discussão, destacáveis do *Jornal Público*, de 2006, 2007 e 2008, com os *rankings* das escolas, sujeitos a apreciação e debate. Esta estratégia voltou a ser utilizada nas fases seguintes, com bons resultados e níveis distintos de adesão por diferentes jovens, que foi interessante analisar.



Na 2.^a sessão, visualizou-se um excerto do filme “Mentes Perigosas” (Dangerous Minds), no intuito de introduzir a discussão sobre escola, desigualdades sociais, oportunidades, espaços de autonomia, etc. Esta discussão, orientada pela investigadora, despoletou análise crítica mas não potenciou articulações entre o filme e a realidade das pessoas presentes. A 3.^a sessão foi dinamizada pelas pessoas jovens, na ausência da investigadora, que deveriam ver o filme e tecer comentários. Pretendia captar-se o potencial reflexivo e as dinâmicas do grupo, na expectativa de realizar sessões similares nas fases subsequentes da pesquisa, no intuito de diminuir a interferência da investigadora nas discussões jovens e dando espaço à sua assunção como copesquisadoras. No entanto, salvo raras exceções, este processo resultou no reconto de cenas do filme consideradas interessantes, e a narrativa assumiu características descritivas, quase sempre acríticas. Assim, essa estratégia foi abandonada na pesquisa substancial. A utilização do filme foi também substituída pela visualização de um conjunto de imagens, na 2.^a fase que, no entanto, como direcionavam demasiado as narrativas jovens, foram substituídas, na 3.^a fase, pela escrita pessoal de comentários, com posterior partilha e debate.

Os dados recolhidos nas primeiras fases, com grupos mais amplos, foram sujeitos a leitura interpretativa para deteção de temas emergentes. Na 3.^a fase, sendo a recolha de dados iniciada com grupos amplos e concluída com entrevistas individuais, o processo de leitura interpretativa partiu do particular para o mais geral na expectativa de captar não só regularidades mas também as singularidades das vozes. Esta pré-categorização permitiu também aferir temas considerados mais ou menos relevantes pelos grupos, em função das dimensões de género e de desempenho escolar. Para além disso, foram analisados aspetos concretos de cada situação de consulta – postura face à consulta, características da oralidade, linguagem corporal, valorização/desvalorização de dados temas, etc., – que permitem delinear posturas distintas/distintivas das pessoas participantes, contribuindo para a compreensão de modos distintos de construção das cidadanias jovens.

Resultados

A exploração de narrativas permitiu captar interesses e visões de mundo de jovens, sujeitos a condições socioculturais e económicas de relativa desvantagem, e em localizações estruturais específicas. Os temas emergentes do cruzamento de tópicos propostos com a sua gestão pelas pessoas jovens, nos grupos e entrevistas individuais, transcenderam os aspetos que tinham sido equacionados. Estando



ainda em fase embrionária de análise, os dados permitem realçar tendências e descontinuidades nas narrativas jovens:

A participação e vozes jovens na escola desenvolvem-se entre dependência e desejo de interdependência, prevalecendo uma 'cidadania' desempenhada na função de 'alunos' a quem compete estudar e ouvir. Mesmo quando as pessoas jovens destes grupos exercem cargos como delegados ou sub-delegados, o seu papel é instrumental aos órgãos de gestão, como transmissores de decisões aos restantes alunos. Daí advém pouca motivação para participar, a que está associada a parca atribuição de recursos. São referidos, no entanto, alguns espaços para negociação com a gestão e as pessoas docentes, que consultam as pessoas jovens acerca das aulas e dos modos de aprender. As relações com pares, no espaço informal da escola – bar e intervalos –, ou discretamente, no interior da sala de aula são valorizadas como espaços de cidadania jovem na escola.

A entrada no espaço público, ao nível das ocupações, do trabalho voluntário ou remunerado é também variada. Para além do tempo que, com maior ou menor empenho, dedicam ao estudo, complementando/substituindo aprendizagens que deveriam realizar na escola, como afirma um dos rapazes, o lazer gira em torno das conversas de café, de atividades desportivas, de idas pontuais ao cinema... Para além destas ocupações, destaca-se uma rapariga "sem tempo", que desde muito nova acompanha a mãe como vendedora ambulante, outra que desenvolve atividades de cariz cultural/religioso como coordenadora e dinamizadora e que investe na sua formação fora da escola, e um rapaz que cuida das crianças na família, rompendo com modalidades de masculinidade mais tradicionais, e que desenvolve trabalhos temporários para ter dinheiro para as suas despesas. As organizações ligadas à igreja constituem um pólo dinamizador da vida de várias raparigas e rapazes, como espaços de convívio, onde promovem a educação religiosa de outras pessoas ou contribuem para dinamizar eventos.

Os desejos de raparigas e rapazes de prosseguimento de carreira educacional e profissional vão, muito frequentemente, além do percurso académico das famílias. Salvo raras exceções, as pessoas participantes querem prosseguir estudos universitários diversos. As que se pronunciam, verbalizam dificuldades que irão defrontar no acesso à universidade, tendo consciência da necessidade de investir nas médias do secundário. Têm expectativas de enquadramento em profissões liberais distintas, tendo noção das dificuldades de inserção no mundo do trabalho.

As dificuldades de conciliação entre família e profissionalidade, verbalizadas apenas pelas raparigas, resultam numa tendência para o adiamento da vida



familiar e o prosseguimento e consolidação da vida profissional. Na maioria dos casos, raparigas e rapazes optam por permanecer na sua terra ou na região norte do país. Dois rapazes e uma rapariga admitem a possibilidade de irem para países da Europa caso não consigam trabalho em Portugal.

As pessoas jovens analisam criticamente políticas e medidas educativas na escola, em particular as mudanças que provocam nas suas vidas. Interpretam os rankings mais como instrumento de avaliação do que de escalonamento e equacionam condições endógenas e exógenas que neles interferem – trabalho ‘dos alunos’, qualidade ‘dos professores’, atribuição de recursos, localização... Distinguem escolas privadas e públicas, as primeiras como facilitistas e as segundas como exigentes. Em geral, assumem que os rankings, ao estimularem a competição, poderão estimular o desejo de melhorar e a identificação de fragilidades pelas escolas e pelo Ministério. Reconhecem também que os rankings introduzem pressão sobre os resultados com consequências graves para o desenvolvimento das aulas e o seu progresso escolar. Outras medidas são também criticadas. As aulas de substituição, como conducentes a perda do espaço pessoal; os testes intermédios, como sobrecarga (embora se reconheça o seu valor na preparação para os exames), vistos, por sua vez, como pouco fiáveis e desajustados, embora se reconheça a necessidade de avaliação.

As pessoas jovens, em geral, valorizam aulas dinâmicas, com recurso às tecnologias e ao trabalho prático. Uma das raparigas, possuidora de um nível de desempenho elevado, alega que estas são úteis para o desenvolvimento de competências sociais mas não para o domínio de saberes necessário ao sucesso nos exames. As relações com as pessoas docentes e o seu perfil são vistas, sem exceção, como determinantes para o trabalho e resultados jovens, e mesmo para a sua autoestima. Por sua vez, a área de projeto é valorizada como oásis de construção de cidadania entre pares, em contexto de trabalho na escola, fazendo mediação entre escola, jovens e comunidade.

No que respeita uma análise social mais ampla, destaca-se uma visão da educação secundária como preparatória para a educação terciária e distinta do percurso até ao 10.º ano, menos focalizado em conteúdos examináveis. Embora haja expectativa frequente de articulação positiva entre escolarização e mundo do trabalho, esta possibilidade é pontualmente negada por alguns jovens, dadas as circunstâncias mundiais de crise e a fraca articulação entre as instituições universitárias e as empresas. Daí advém uma tendência para atribuição ao mérito e à capacidade individual para arranjar emprego.



Relativamente às questões de desemprego e de proteção social, alguns rapazes e raparigas criticam a atitude do estado, que facilita acomodação à dependência, e a atitude das pessoas desempregadas que, segundo afirmam, não querem trabalhar. Assim, as pessoas jovens clamam por maior vigilância e cuidado na atribuição de recursos.

Surgem referências pontuais à situação relativa entre Portugal e a Europa, sendo enfatizadas identidades, diferenças, e potencialidades e limites nas suas relações. Portugal é visto, por um lado, em posição de subordinação dada a incapacidade para cumprir os padrões europeus e, por outro, com necessidade de afirmação 'patriótica' da sua cultura e valores. No que concerne a educação, o modelo português é visto como aquém do modelo europeu por falta de investimento em modernização tecnológica e em pesquisa. Quando comparada com o país vizinho, a qualidade da educação será superior, por exemplo em Medicina, mas algumas pessoas frequentam esse curso em Espanha pela facilidade das médias.

Conclusões

Este trabalho preocupa-se com a construção das cidadanias de pessoas jovens em contexto educativo. Procura corporizar reconhecimento das suas vozes, como sustentáculo de cidadania diferenciada, assente em princípios de igualdade de condição; e tem a expectativa de trazer à luz os contributos dessas vozes para a melhoria do sistema educativo. A análise preliminar de dados permitiu enfatizar que, se nalguns casos se deparou com contributos criativos e transformadores das vidas jovens, e se evidenciou uma capacidade reflexiva a pedir estímulo, são frequentes as narrativas descritivas, não-analíticas e ainda menos críticas, por isso, reprodutoras. Parece que a falta de escuta poderá arrastar o risco de reprodução enquanto que o diálogo, como foi reconhecido por algumas das pessoas envolvidas, poderá potenciar perspetivas de cidadania mais amplas.

As conclusões preliminares do processo de análise de dados cujo caráter interpretativo obriga a cuidados particulares, para garantir a maior fiabilidade possível, permitem concluir que as pessoas jovens se constituem como atoras da sua cidadania hoje, o que indicia os seus modos de cidadania no futuro. Constroem-se como cidadãos em lugares distintos, por vezes conflituais, em que os espaços de afirmação das vozes são, muitas vezes, limitados. Distinguem-se entre estes espaços: as famílias, com as quais a maioria destas pessoas jovens afirmam possuir vínculos profundos e no interior das quais realizam as suas feminilidades e masculinidades, em negociação; as escolas, nas quais as pessoas jovens negoceiam cidadania



com o mundo adulto, muitas vezes em posição de subordinação, mas tendo, por vezes, possibilidade de afirmar as próprias vozes – não tanto em função de uma política educativa direcionada para uma escuta legitimadora, mas face à postura individual de maior ou menor abertura de algumas pessoas docentes; as relações entre pares, quer no interior da escola – como espaço de convivialidade – quer nos tempos de lazer e ao nível das suas diversas ocupações, fora da escola.

A análise evidencia que as pessoas jovens deste estudo parecem vivenciar mais, no interior da escola, os efeitos de uma globalização de cima-para-baixo do que a possibilidade de intervir de forma legítima em aspetos cruciais das suas vidas. Em termos da preocupação com uma democratização universal, ao nível do *topos* político, a reformulação da democracia para além do estado-nação parece adquirir facetas de fragilização a que surge associado, ao nível do *logos* político, a manutenção de mecanismos de silenciamento das pessoas jovens em formação, apesar de alguma abertura, de iniciativa docente. A este processo não é alheia a alteração na vida das escolas que, introduzindo maior pressão sobre a produção de resultados, não parece, no entanto, facilitar a introdução de formas simultaneamente eficazes e inclusivas de fazer educação, pondo em risco a realização dos *direitos pedagógicos democráticos*. Nesta medida, a ação política, no sentido mais amplo, parece não abarcar nem promover uma conceção de cidadania jovem em *igualdade de condição*, no interior da qual seja reconhecido às vozes jovens espaço de expressão, legitimação e ação na construção da sua cidadania.

Nota: Este trabalho é apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/36172/2007)



Referências bibliográficas

- Afonso, A. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29. Retrieved from http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502009000100002&lng=pt&nrm=iso.
- Araújo, H. (2008). Teachers' perspectives in Portugal and recent institutional contributions on citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 73-83.
- Arnot, M. (2006). Gender Voices in the Classroom. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds.), *The Sage Handbook of Gender and Education* (pp. 407-421). London: Sage.
- Arnot, M. (2009). *Educating the gendered citizen: sociological engagements with national and global agendas*. London & New York: Routledge.
- Arnot, M., & Dillabough, J. (2003). Reformular os debates educacionais sobre a cidadania, *agência* e identidade das mulheres. *ex aequo*, 7, 17-45.
- Arnot, M., & Reay, D. (2004). The social dynamics of classroom teaching. In M. Arnot, D. McIntyre, D. Pedder & D. Reay (Eds.), *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning* (pp. 42-84). Cambridge: Pearson Publishing.
- Arnot, M., & Reay, D. (2006). Power, pedagogic voice and pupil talk – the implications for pupil consultation as transformative practice. In R. Moore, M. Arnot, J. Beck & M. Daniels (Eds), *Knowledge, power and educational reform: Applying the sociology of Basil Bernstein* (pp. 75-93). London: Routledge.
- Arnot, M., & Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: Power, inequality and pupil consultation, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311–325.
- Arnot, M., & Reay, D. (2008). Consulting students about their learning: Consumer voices, social inequalities and pedagogic rights, *NTU Social Work Review*, 18, 1-42.
- Ashworth, L. (1995). *Children's voices in school matters: a report of an ACE survey into school democracy*. London: Advisory Centre for Education.
- Baker, J., Lynch, K., Cantilon, S., & Walsh, J. (2004). *Equality: from theory to practice*. Great Britain: Palgrave, Macmillan.



- Barroso, J. (2006). Introdução – A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp 9-39). Lisboa: EDUCA.
- Barroso, J. (2006a). O Estado e a Educação. A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. Barroso (Org.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp 43-70). Lisboa: EDUCA,
- Bernstein, B. (1990). *Class Codes and Control: Vol. 4. The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – theory, research, critique*. Bristol: Taylor & Francis Inc.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Vol. 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge.
- Brecker, J., Costello, T., & Smith, B. (2002). *Globalization from below: the power of solidarity*. Cambridge MA: South End Press
- Conselho Nacional da Educação (2008). Parecer sobre "Avaliação Externa das Escolas". Retrieved from http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Propostas/Parecer_Av_Ext_Esc.pdf.
- Cortês, L. (Coord.), Stoer, S., Antunes, F., Araújo, D., Macedo, E., Magalhães, A., Nunes, R., & Sá Costa, A. (2007). *Na Girândola de significados: polissemia de excelências em escolas portuguesas do século XXI*. Porto: Livpsic.
- Falk, R. (1993). The making of global citizenship. In J. Brecher, J. Brown Childs & J. Cutler (Eds.), *Global Visions: beyond the new world order* (pp. 39 -52). Boston: South End Press.
- Flutter, J., & Rudduck, J. (2004). *Consulting pupils. What's in it for schools?* London & New York: RoutledgeFalmer.
- Fonseca, L. (2008). *Justiça social e educação: Vozes silêncios e ruídos na educação escolar das raparigas*. Porto: Afrontamento.
- Jones, G., & Wallace, C. (1992). *Youth, family and citizenship*. Buckingham: Open University Press.
- Lima, Licínio C. (2002). O Paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior. In L. C. Lima & A. J. Afonso (Orgs.), *Reformas da Educação Pública – Democratização, Modernização, Neoliberalismo* (pp. 91-110). Porto. Edições Afrontamento.



- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28, 387-400.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Asa.
- Pedder, D., & McIntyre, D. (2004). The impact of pupil consultation on classroom practice. In M. Arnot, D. McIntyre, D. Pedder, & D. Reay (Eds.), *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning* (pp. 7-41). Cambridge: Pearson Publishing.
- Radaelli, C. (2003). The Europeanization of Public Policy. In K. Featherstone & C. Radaelli (Eds.), *The Politics of Europeanization* (pp. 27-56). Oxford: Oxford University Press.
- Sassen, S. (2001). Cracked Casings: Notes Towards an Analytics for Studying Transnational Processes. In L. Pries (Ed.), *New Transnational Social Spaces* (pp. 187-207). London: Routledge.
- Tambakaki, P. (2009). From citizenship to human rights: the stakes for democracy, *Citizenship Studies*, 13(1), 3-15.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research* (pp. 177-199). London: Sage.



Notas

¹ Arnot (2009) explora duas narrativas contraditórias acerca da globalização que informam diferentemente a cidadania. Uma vê a globalização como forma de destruição do tecido social, pela ampliação e agravamento das desigualdades sociais (ibid.). Falk (1993, p.39) descreve-a como "globalização de cima-para-baixo", para referir a implementação de um "ethos de consumo" na nova Ordem Mundial, apoiado na "colaboração entre estados líderes" (ibid., também Brecket Costello & Smith, 2002). Nesta perspectiva concebe-se: i) um sistema de competitividade transnacional que impacta o papel do estado de forma vertical; ii) a carência de influência dos estados menos poderosos na tomada de decisão supranacional; iii) uma pressão exógena sobre esses estados, pelas obrigações de responsabilização para com poderes mais globais; em suma, iv) a visão de estados e pessoas cidadãs como *objeto* de globalização, enfatizam-se dimensões de dependência e mecanismos de exclusão social. A outra narrativa sobre globalização traz possibilidades de *democratização* no interior de uma sociedade global (Arnot, 2009). Esta narrativa pode ser descrita como uma globalização de baixo-para-cima na qual um conjunto de forças sociais transnacionais animado por preocupações de ordem ecológica e cultural (Falk, 1993) abrem caminho a modos diversos de cidadania que poderão corporizar uma cidadania global. Numa abordagem que transcende estas narrativas da globalização, Barroso (2006) discute a existência de espaços de mediação pelo estado, que exerce a sua capacidade de meta-regulação e participa no processo de regulação do campo educativo, como parceiro entre outras entidades tradicionalmente exógenas à educação e que se relacionam de modos diferentes com referenciais, lugares e processos distintos (Barroso, 2006a). Nesta abordagem concebe-se uma interação híbrida entre as diversas instâncias através da introdução de modos de regulação e governação educacional, na qual o estado-nação tende a ser visto como mediador dos princípios democrático-liberais (Barroso, 2006), entre o mercado 'livre' global, a família, e a comunidade entre outras instituições (Mitchell, 2003). O papel do estado-nação no que concerne a cidadania é tornar-se mais estratégico como uma destas múltiplas escalas de governação, influência e regulação (Barroso, 2006; Sassen, 2001). Neste seu novo papel, o estado e as pessoas cidadãs podem ser vistos como entidades que tomam parte e têm uma palavra a dizer neste processo. São aqui enfatizados espaços de potencial *interdependência* e de *voz na cidadania*.