

# CONSTRUINDO CIDADANIA EUROPEIA

## Impactos de uma intervenção com jovens em escolas portuguesas

Andreia Caetano, Sara Pinheiro, Rita Ramos de Sousa, Alexandra Doroftei, Eunice Macedo & Pedro Daniel Ferreira

**Resumo:** Explorando modos de construção da cidadania, este artigo apresenta os resultados de experiências educativas desenvolvidas em escolas, com jovens do ensino secundário, no âmbito de dois projetos de intervenção-investigação. Começando por conceptualizar cidadania e participação e o seu enquadramento político, o trabalho aqui exposto recorre a uma abordagem metodológica de carácter misto para investigar o modo como a intervenção com base em estratégias pedagógicas interativas tem impactos no interesse que os/as jovens portugueses têm pela informação e por questões europeias, assim como no modo como se identificam com a Europa e valorizam diferentes dimensões da cidadania europeia. Os resultados suportam a importância deste tipo de estratégia ao tornarem observável a eficácia da mesma. Verificou-se a existência de ganhos ao nível das dimensões da cidadania europeia valorizadas, especificamente naquelas que apontam para um envolvimento mais ativo, bem como ao nível da expressão de uma maior identificação com a Europa e de um maior interesse pelas questões europeias, nomeadamente em termos do consumo de notícias e das conversas com outros sobre estas mesmas questões, variáveis comprovadamente importantes enquanto predictoras de participação futura destes e destas jovens.

**Palavras-chave:** cidadania europeia, participação cívica e política de jovens, educação para a cidadania europeia, atitudes face à UE

### CONSTRUCTING EUROPEAN CITIZENSHIP: IMPACTS FROM AN INTERVENTION WITH YOUTH IN PORTUGUESE SCHOOLS

**Abstract:** Exploring ways of constructing citizenship, this paper presents data from educational experiences implemented in secondary schools, with young people in two intervention-research projects. Starting with a conceptualization of citizenship and participation and its political framework, the work presented here follows a mixed methodological approach in order to understand how an intervention based on interactive teaching strategies has impact on the interest Portuguese youngsters have in information about and European issues, as well as on how they identify themselves with Europe and how they value different dimensions of European citizenship. Findings reveal the importance of this type of strategy, since its effectiveness becomes observable. We verified a positive increase in the valuing of

European citizenship dimensions, specifically those related to wider active civic involvement, greater levels of expression of identification with Europe and an amplified interest in European issues, namely in terms of news consumption and conversation with others about these same issues, variables that are importantly proven as predictors of future participation of these young people.

**Keywords:** European citizenship, civic and political participation of youngsters, education for European citizenship, intervention, school, attitudes towards European Union

### **CONSTRUISANT LA CITOYENNETÉ EUROPÉENNE: IMPACT D'UNE INTERVENTION AUPRÈS DES JEUNES D'ÉCOLES PORTUGAISES**

**Résumé:** Explorant les moyens de construction de la citoyenneté, cet article montre le résultat d'expériences éducatives aux écoles, avec les jeunes de l'enseignement secondaire, pendant deux projets d'intervention et d'investigation. Si on commence par regarder la participation et la conceptualisation de la citoyenneté, ainsi que de leur cadre politique, la recherche adopte une méthodologie mixte, comportant des instruments qualitatifs et quantitatifs, afin de comprendre comment l'intervention, basée en stratégies pédagogiques interactives, pourra avoir une influence sur l'intérêt des jeunes portugais sur l'information et les questions européennes, ainsi que sur comment ils identifient avec l'Europe et les différentes dimensions de la citoyenneté européenne. Les résultats supportent l'importance de ce type de stratégie puisque l'efficacité des mêmes devient observable. Il a été vérifié l'augmentation de la valorisation des dimensions de la citoyenneté européenne, spécifiquement pour ceux qui ont une participation et un engagement plus active, ainsi qu'au niveau de l'expression d'un intérêt accru sur leur identification avec l'Europe et un renforcement de leur intérêt pour les questions européennes, spécifiquement en ce qui concerne la consommation d'information venant et des conversations avec d'autres personnes sur ces mêmes dimensions, variables considérées comme importants en tant que prédisant de la future participation de ces jeunes.

**Mots-clés:** citoyenneté européenne, participation civique et politique de la jeunesse, éducation à la citoyenneté européenne, intervention, école, attitudes face à l'égard de l'Union Européenne

## **Introdução**

As últimas quatro décadas têm sido caracterizadas por diversas tentativas de transição para a democracia e a libertação face a regimes autoritários que foram acontecendo nomeadamente em países do Sul da Europa (e.g., Portugal, Espanha e Grécia), do Leste Europeu (e.g., Polónia, Roménia e Bulgária) e do Norte de África (e.g., Argélia, Egípto e Líbia). Tais transições, ocorridas em momentos históricos diferentes, nem sempre foram igualmente bem-sucedidas. Contudo, recolocaram a questão da crise das democracias, mesmo das que estariam, supostamente, já bem consolidadas (Linz & Stepan, 1996). Através da intensificação da problematização das democracias existentes e da construção das suas crises, as questões da participação e da cida-

dania emergiram no centro dos debates académicos e políticos, afirmando-se como questões cruciais para a sobrevivência de uma democracia assente na participação em vários contextos cívicos e políticos (Santos, 1998). Neste sentido, espera-se que, desta participação resulte também a aprendizagem da interculturalidade como capacidade de convivência entre diferentes culturas de igual valor (Young, 2002) e uma democracia que valoriza a diversidade de opiniões e posições assumidas por outros no exercício da sua participação (Sullivan & Transue, 1999).

No caso português, ainda que possamos encontrar reflexos destas tendências e discursos transnacionais, a conceção do papel dos/as cidadãos/ãs e de novas formas de promover o envolvimento cívico e político, quatro décadas após a Revolução dos Cravos (de 1974), denota ainda uma escassa cultura política e uma grande distância entre poder político e os/as cidadãos/ãs (Villaverde Cabral, 2007), à qual não será alheia a herança deixada pelo regime autoritário do Estado Novo (1926-1974). Sendo a cidadania um conceito polissémico sem definição consensual (e.g., Araújo, 2007; Beiner, 1995; Benhabib, 1999; Ferreira, 2006; Haste, 2004; Janoski, 1998; Menezes, 2005), não é possível considerá-lo sem atender àquelas que são as possibilidades de participação enquanto expressão dos direitos de cidadania ativa. A participação assume várias formas em vários contextos, sendo que «em vez de serem “passivamente” socializadas, as pessoas ativamente constroem – e co-constroem com outros – explicações e histórias que dão sentido à experiência» (Haste, 2004: 420).

Neste quadro, é importante problematizar uma visão da cidadania como «relação entre os indivíduos e o Estado, na qual ambos se interligam através de direitos e obrigações recíprocas»<sup>1</sup> (Heywood, 1994: 155), e explorar o carácter eminentemente conflitual deste conceito (Araújo, 2007; Benhabib, 1999; Eisenstadt, 2000; Ferreira, 2006; Haste, 2004; Kymlicka & Norman, 1995; Menezes, 2005) e o modo como busca reformulação no contexto europeu. Se a teorização já clássica de Marshall (1950) enfatiza os *direitos civis*, os *direitos políticos* e os *direitos sociais*, a proposta de formulação de direitos culturais, incluindo o direito de participação, vem realçar que, para além de uma *dimensão formal* da cidadania e dos seus «direitos universalistas passivos e ativos de acordo com um nível específico de igualdade» (Janoski, 1998: 9), é necessário dar atenção à realização de direitos, por grupos particulares, em função das suas culturas e reivindicações específicas de cidadania *com voz*. Em vez de reconhecer os/as cidadãos/ãs como meros/as «espectadores que votam» (Walzer, 1995: 65), a cidadania pode ser entendida como

construção histórica que repousa sobre uma certa maneira de conceber a vida coletiva, as relações entre os seres humanos, a organização e o exercício de poderes, a resolução de conflitos, a negociação entre interesses e opiniões diferentes, as leis, o direito. (Perrenoud, 2005: 178)

<sup>1</sup> Neste artigo, os excertos em língua inglesa foram traduzidos de forma livre pelos/as autores/as.

Neste enquadramento, é essencial que existam cenários de vida que assegurem aos/às cidadãos/ãs «a possibilidade de controlar as condições através das quais governam as suas vidas» (Eisenstadt, 2000: 7), ou seja, em que participem como construtores ativos da sua cidadania, seja a que nível for e nos mais diversos contextos das suas vidas. Enquanto «coração do ideal democrático» (Hahn, 1998: 19), ao qual está subjacente a expressão de direitos, a participação tem inerente um ideário de respeito «mútuo e de não-violência em consonância com os direitos humanos e a democracia», busca abranger os «atos individuais ou coletivos de responsabilidade civil» e inclui «a participação e o envolvimento em processos de decisão que afetam uma sociedade mais ampla» (Kallioniemi, Zaleskiene, Lator, & Misiejuk, 2010: 7-8). Desse modo, permite o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, essenciais à ação política (Battistoni, 1997; Stewart & Weinstein, 1997).

Presentes também no contexto português mas sendo amplamente discutidos na literatura internacional, pode notar-se que, a par com os discursos de pessoas adultas que revelam apatia política e descrença na classe política, as/os jovens também manifestam um decréscimo na participação, «principalmente quando se trata de formas tradicionais de organização política, como partidos políticos e sindicatos, mas também relativamente a outras associações cívicas» (Menezes, 2003: 433; ver também Hahn, 1998, e Putnam, 2001). Estes sinais de apatia política e de falta de confiança nas instituições (Franklin, 2002; Putnam, 2001) podem ser interpretados como uma «debilidade da sociedade civil» (Viegas, 2004), uma preocupação presente também na União Europeia (Comissão Europeia, 2010; Conselho Europeu de Lisboa, 2000). A evidência deste défice e tem sido muito debatida, especialmente no que diz respeito à participação dos/as jovens. Complexificando esta questão, Menezes (2011) acentua que atualmente a chamada «crise da participação» reflete simultaneamente «colapso e expansão». Ou seja, ao mesmo tempo que as formas de *participação convencional* como o voto e a pertença a partidos políticos estão a ser desvalorizadas, emergem na sociedade portuguesa formas de participação *não convencional*, como a participação *online*. Tem sido ainda notado que para se compreender o fenómeno da participação cívica e política de jovens é necessário não só atender às múltiplas formas que atualmente a caracterizam (Ekman & Amnå, 2012) como olhar para a sua qualidade, isto é, para o modo como as diferentes experiências de participação se podem converter, e para as oportunidades que proporcionam em contextos de aprendizagem e desenvolvimento cívico e político (Ferreira, Azevedo, & Menezes, 2012).

É com base nesta suposta ligação entre participação, aprendizagem e mais e melhor cidadania que se pode ler o renovado interesse nas questões de cidadania, especificamente o que aparece ligado a finalidades educacionais quer a nível nacional quer a nível europeu. Pode notar-se que, a partir da década de 1980, as questões educativas emergem na política europeia com o intuito de sustentar, solidificar, conscientizar e alcançar um entendimento mútuo, de

forma a fundar os «alicerces que serão a base da construção de um edifício comum para os diversos Estados-membros da União Europeia» (Pacheco & Vieira, 2006: 88-89). Tendo Portugal aderido à Comunidade Económica Europeia (agora UE) em 1986, a questão da dimensão europeia das políticas educativas nacionais foi-se colocando desde então. A este propósito, apesar de a Estratégia de Lisboa (Conselho Europeu de Lisboa, 2000) estabelecer um novo marco no processo de europeização das políticas de educação, é apenas em 2010 que a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (União Europeia, 2010) reformula o artigo 149º do Tratado de Roma (1957), assumindo no artigo 165º que a

união contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua ação, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade cultural e linguística. (União Europeia, 2010: 120)

O projeto europeu é assim reconfigurado e redefinido não só como campo geográfico de atuação, mas também como um espaço europeu de educação, centrado numa política europeia de educação, desenvolvida em múltipla escala (Dale, 2009). Passa então a entender-se prioritário o desenvolvimento da «dimensão europeia na educação», que vai favorecer, explicitamente, o aumento do «intercâmbio de jovens e animadores socioeducativos» e estender as preocupações do seu envolvimento cívico e político procurando estimular a «participação dos/as jovens na vida democrática da Europa» (*ibidem*). Realça-se, no entanto, a inexistência de oportunidades de participação no espaço europeu e de contextos produtores de aprendizagem e de significação da cidadania europeia em número e com qualidade suficiente para permitirem a construção de um espaço público europeu (Delanty, 2003). Apesar de as políticas europeias de educação para a cidadania tecerem recomendações no sentido de se promover o desenvolvimento de uma identidade europeia (Cowles & Risse, 2001), não existe em Portugal um espaço curricular específico no qual esta se enquadre, sendo uma área curricular não disciplinar, transversal ao currículo. Como tal, constata-se que esta é uma situação que abre espaço à negligência dos potenciais conteúdos desta área, dada a pressão sobre as escolas para o cumprimento dos currículos (Macedo & Araújo, 2014). Isto acontece apesar de, ao nível da declaração de intenções políticas, o sistema de educação formal português ter sido concebido como contexto para o exercício da cidadania (Menezes, Ferreira, & Pais, 2012).

No mesmo sentido, argumenta-se em favor da necessidade de criação de oportunidades educativas de cariz participativo que facilitem a construção de saberes relativos à UE e promovam a participação consciente e crítica a este nível. Como tal, recorrendo à experiência de implementação de dois projetos de investigação e de intervenção educativas, observa-se o inte-

resse que jovens portugueses têm pela informação e por questões europeias, a sua identificação com a Europa e com a cidadania europeia e o modo como valorizam diferentes significados de cidadania europeia. Questiona-se, ainda, de que modo ações educativas, de carácter prático e envolvente, adaptadas à realidade da turma e da escola, poderão i) promover o aumento de informação acerca das questões europeias, assim como ii) levar a um maior interesse dos/as jovens sobre estas questões e iii) constituir um instrumento de valorização dos significados de cidadania europeia.

Este estudo é baseado quer no projeto CIDEU (Construção e Cidadania Europeia na Escola), que decorreu no ano de 2013, quer no projeto CoPPEECC (Construindo Pilares do Projeto Europeu com Educação, Cultura e Cidadania), que decorreu no ano de 2014. Ambos os projetos foram desenvolvidos por equipas de investigação do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE/FPCEUP) – e financiados pela Comissão Europeia, tendo o Centro de Informação Europeia Jacques Delors acompanhado e monitorizado os mesmos enquanto organismo intermediário, no quadro da Parceria de Gestão estabelecida entre o Governo Português e a Comissão Europeia, através da sua representação em Portugal.

Não obstante, os dados aqui apresentados remetem, particularmente, ao projeto CoPPEECC – o último a ser implementado – que incluiu um *follow up* de turmas já envolvidas no projeto CIDEU. Note-se que no CoPPEECC se incluíram, intencionalmente, escolas e turmas que haviam já participado no projeto CIDEU, no ano de 2013 (turmas de *follow up* da ação educativa levada a cabo pelo CIDEU). Para além das turmas de *follow up* (algumas das turmas do 11º ano de escolaridade, já que nem todas as escolas permitiram essa escolha), o estudo incluiu ainda outras turmas do 11º ano de escolaridade e turmas do 12º ano de escolaridade. As atividades educativas foram desenvolvidas em escolas secundárias, tendo sido selecionadas, sempre que possível e de forma aleatória, uma escola por cada capital de distrito de Portugal Continental e por capital regional autónoma dos Açores e da Madeira envolvendo jovens a frequentar o ensino secundário na via Científico-Humanística ou Profissional. As atividades foram realizadas com a preocupação de promover a aprendizagem da cidadania através da prática da mesma, ou seja, criando cenários para a participação ativa em processos de construção coletiva do conhecimento, incluindo a tomada de decisão.

Como tal, o projeto CoPPEECC teve como objetivo primordial fomentar a tomada de consciência e o envolvimento de jovens do ensino secundário com as questões da cidadania europeia (CE) e, conseqüentemente, estimular a participação cívica e política dos/as jovens, com base na perceção de que «a conjuntura atual tem vindo a revelar a necessidade de reforço da identidade europeia, de melhor exercício da cidadania europeia e do recurso ao diálogo» (Macedo et al., 2014: 11-12). Dos objetivos específicos a atingir, evidencia-se a preocupação de: i) colocar os/as jovens no centro da ação educativa; ii) promover a aquisição de competências

personais e sociais inerentes ao exercício da CE; iii) facilitar a edificação de saberes acerca da construção da UE, da sua arquitetura institucional, competências e processos de decisão, e fundamentalmente, sobre o exercício da CE e a tomada de consciência face às Eleições Europeias de 2014 (*ibidem*).

A partir desta intervenção, e da pesquisa que permitiu, indaga-se, empiricamente, se experiências educativas com estas características, e em contexto formal de educação, poderão promover o interesse dos/as jovens face a questões europeias e influenciar quer a sua participação em questões europeias quer o modo como valorizam a própria cidadania europeia.

## Metodologia

Tendo em conta o atual enquadramento político, educacional, cultural e económico do quadro europeu, torna-se relevante a criação de contextos educacionais que fomentem quer a sensibilização, formação e aprendizagem acerca da UE quer acerca da cidadania e seu exercício pelos/as jovens, de «forma participada e partilhada, procedendo à aquisição e construção de significados» (*ibidem*: 56) enquanto jovens cidadãos/cidadãs da Europa.

Utilizando uma metodologia mista, este estudo combina análises quantitativas e qualitativas, de carácter interativo, sendo que o trabalho no terreno se organizou em duas fases: uma primeira, não presencial, de aplicação de um inquérito por questionário, realizado *online*, onde constavam questões acerca da construção, instituições europeias e suas competências, cidadania europeia e eleições europeias; e uma segunda fase, de cariz presencial, que incluiu uma ação educativa com a duração de cerca de oito horas (um dia de aulas), com cada turma, seguida do preenchimento de uma ficha de avaliação da ação pelos/as participantes, e da aplicação de um questionário pós-ação, com o intuito de aferir mudanças nas dimensões trabalhadas durante a sessão. A implementação das ações educativas teve em linha de conta o seu ajustamento à realidade de cada turma e de cada escola.

A ação educativa posta em prática pretendeu promover momentos que refletissem o exercício de cidadania, incorporando uma construção colaborativa de conhecimento e a participação dos/as jovens na tomada de decisão, através de atividades interativas que investiam no diálogo entre jovens e recorriam à pesquisa orientada em *sites* sugeridos, incluindo jogos educacionais *online*, sobre a União Europeia (Macedo et al., 2014). Mobilizando o trabalho em equipa e a partilha de responsabilidade – como saberes inerentes ao exercício da cidadania no coletivo –, os/as jovens transitaram entre várias equipas, pesquisavam e explicavam a colegas diferentes temáticas, para estimular a interação e a troca de saberes. O produto final foi um trabalho sobre temas escolhidos pelas equipas, com formato livre (e houve lugar a muitos formatos diferentes,

do *powerpoint* ao *quiz*, à apresentação musical ou representação em grupo, entre outras), para posterior apresentação pública, sempre ao grupo de pares e à comunidade educativa, quando possível.

Acreditando que as vozes dos/as jovens «devem ser ouvidas e tidas em conta, como modo de reconhecimento da sua cidadania» (Macedo & Araújo, 2012: 2), a ação educativa apostou em envolver os sujeitos jovens e os seus conhecimentos sobre o tema, compreendendo o fenómeno social e educativo que lhe está (in)diretamente associado. A ação educativa investiu também na procura de proximidade entre formadoras e jovens, sendo contudo perceptível que, dado o cariz pontual desta relação, esta teve inerente uma certa estranheza por parte das turmas que, em muitos casos, partilharam o facto de nunca terem participado neste tipo de metodologias de trabalho.

Com a finalidade de realizar um estudo de impacto, aplicou-se um questionário antes e depois da ação educativa. Este permitiu comparar os conhecimentos e as atitudes face à Europa das/os jovens antes e após a intervenção, dando conta de possíveis mudanças atribuíveis à atividade em que participaram. No caso particular dos/as participantes já envolvidos no projeto do ano anterior, os resultados do questionário no momento pré-ação correspondem a resultados de *follow up*.

No que concerne à análise qualitativa, importa referir que os dados obtidos, a partir das respostas às fichas de avaliação preenchidas pelos/as participantes, foram sujeitos a um processo de análise de carácter interpretativo, onde se procurou encontrar regularidades significativas e agrupar os diversos discursos de jovens em categorias emergentes. Como tal, cada discurso foi categorizado em possíveis interpretações através de uma abordagem comparativa inclusiva, «juntando todos os dados acerca dum tópico particular sob uma categoria (...) [e sendo] cada excerto transcrito colocado sob vários códigos de indexação não-exclusivos, referentes aos diversos tópicos de análise a que pode estar sujeito» (Frankland & Bloor, 1999: 146). Note-se que este não foi um processo linear e que foi alvo de várias reformulações devido à elegibilidade dos vários discursos para as diferentes categorias, levando a processos de indexação cíclica que nos permitiu uma maior especialização, uma melhor construção de subcategorias e, consequentemente, um maior rigor e uma maior fiabilidade da análise efetuada. A Tabela 1 apresenta todas as categorias e subcategorias que emergiram desta análise:



TABELA 1

**Dados qualitativos: categorias e subcategorias de análise**

Categorias	Subcategorias
<b>1. Conceptualização da aprendizagem</b>	1.1. Entre o valor quantitativo e o valor qualitativo 1.2. Entre o geral e o particular 1.3. Aquisição de competências
<b>2. Participação, inclusão e reconhecimento</b>	2.1. Relações estabelecidas entre colegas 2.2. Relações estabelecidas com as formadoras
<b>3. Participação na construção do saber</b>	3.1. Pesquisa 3.2. Elaboração de trabalhos em equipa 3.3. Apresentação dos trabalhos
<b>4. O método como dimensão transversal</b>	4.1. Aprender com uma metodologia diferente 4.2. Dinâmica pedagógica, aprendizagens e competências 4.3. Relações humanas e construção do saber 4.4. Esclarecer e desenvolver ideias e pensamentos 4.5. Refletir sobre a aprendizagem 4.6. Desenvolvimento como cidadãos/ãs europeus

A articulação de ambas as análises permitiu uma visão mais abrangente das perspetivas, saberes e atitudes expressos nas vozes jovens. O cruzamento de métodos quantitativos e qualitativos revelou-se fundamental para captar as realidades em análise. Esta opção baseia-se no paradigma pós-positivista, advogado por Guba e Lincoln (2005), pressupondo um carácter interpretativista, que assume a influência da implicação do/a investigador/a no processo de análise, considerando que qualquer análise qualitativa é também interpretativa (Macedo, 2012) e que o rigor das investigações científicas inclui também um diálogo intersubjetivo entre objeto e sujeito. Assume, pois, uma visão do/a investigador/a enquanto parte implicada e subjetiva e não distante e objetiva face ao objeto de estudo, constituindo-se ele/ela próprio/a também instrumento da investigação (Vasconcelos, 1997; Macedo, 2009).

A amostra total deste estudo conta com 704 jovens. Destes/as, e olhando para os/as participantes no estudo quantitativo, 669 participaram na fase de estudo diagnóstico (questionário pré-ação) e 576 na fase do estudo de impacto (questionário pós-ação). Em ambas as fases participaram 541 alunos/as, no total. A amostra inclui ainda um grupo de 254 alunos/as de *follow up* (que já haviam participado no projeto CIDEU).

A Tabela 2 apresenta a caracterização da amostra de uma forma mais pormenorizada, de acordo com as variáveis sexo, via de ensino, ano de escolaridade, nacionalidade e idade.

TABELA 2  
Dados quantitativos: caracterização da amostra

Sexo											
	M			F			Total				
<b>Freq.</b>	282			412			694 (10 omissos)				
<b>%</b>	40.1			58.5			98.6 (1.4 omissos)				
Via de Ensino											
	Via Científico-Humanística				Via Profissional				Total		
<b>Freq.</b>	201				499				700 (4 omissos)		
<b>%</b>	28.6				70.9				99.4 (0.6 omissos)		
Ano de Escolaridade											
	11º ano				12º ano				Total		
<b>Freq.</b>	519				185				704		
<b>%</b>	73.7				26.3				100		
Integra Follow Up											
	Integra Follow Up					Não Integra Follow Up					Total
<b>Freq.</b>	254					450					704
<b>%</b>	36.1					63.9					100
Nacionalidade											
	PT					Dupla ou Outra					Total
<b>Freq.</b>	659					39					698 (6 omissos)
<b>%</b>	93.6					5.5					99.1 (0.9 omissos)
Idade (anos)											
	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Total	
<b>Freq.</b>	2	144	254	169	82	37	6	3	3	700 (4 omissos)	
<b>%</b>	0.3	20.5	36.1	24.0	11.6	5.3	0.9	0.4	0.4	99.4 (0.6 omissos)	

A tabela mostra haver um maior peso na amostra de alunos/as da via de ensino profissional e do 11º ano de escolaridade. Esta prevalência resulta de ter havido escolas que não disponibilizaram turmas do 12º ano, especialmente da via Científico-Humanística, por entenderem que estes/as jovens necessitavam do tempo de aulas para se prepararem para os exames e acesso ao ensino superior. O maior número de turmas do 11º ano permitiu ainda construir um grupo mais numeroso de jovens que integram o *follow up* (254 participantes), mantendo um número

razoavelmente elevado de jovens que, sendo também do 11<sup>o</sup> ano, participavam pela primeira vez. Há que notar a presença de um pequeno número de alunos/as, 5,5% da amostra total, com outras nacionalidades e origens a frequentar as instituições educacionais em Portugal. Em termos de idade, a maioria da amostra está situada entre os 16-19 anos de idade, sendo que cerca de 60% tem entre 17 e 18 anos.

Para estudar o impacto nas atitudes de jovens face à Europa, foram construídos dois indicadores: i) interesse pela informação e por questões europeias e ii) identificação com a Europa e cidadania europeia.

O indicador «interesse pela informação e por questões europeias» foi criado a partir da média dos três itens onde se colocavam questões acerca da disposição para procurar e consumir informação e notícias sobre questões europeias, sendo elas: «Costumo ler em jornais/na internet ou ver na TV notícias sobre a Europa»; «Estou informado/a sobre os programas que os partidos portugueses apresentam às Eleições» e «Acompanho com interesse, em jornais/na internet ou ver na TV, discussões no âmbito das Eleições Europeias». A fiabilidade desta escala revelou-se adequada ( $\alpha = 0.808$ ).

A construção do segundo indicador, «identificação com a Europa e a cidadania Europeia», contou com a aglutinação de dois itens onde se questionaram os/as jovens relativamente ao seu reconhecimento como cidadãos/ãs da Europa e à sua identificação face à mesma («reconheço-me como cidadão europeu/cidadã europeia» e «sinto-me identificado/a com a Europa»). A fiabilidade adequada desta escala foi também verificada ( $\alpha = 0.830$ ).

Utilizaram-se ainda quatro variáveis para observar a valorização que os/as participantes fazem de diferentes significados propostos para a cidadania Europeia: votar para o Parlamento Europeu, respeitar os símbolos da UE, circular livremente pela UE e estar informado/a e participar na construção do futuro da UE. Neste caso, tal como nos anteriores, foi pedido aos/às participantes que se posicionassem numa escala de concordância tipo *Likert* variando entre 1 (discordo totalmente) e 5 (concordo totalmente).

## Resultados

Os resultados obtidos revelam valores positivos de «identificação com a Europa e com a cidadania europeia» (média = 3.54;  $dp = 0.913$ ), assim como uma valorização positiva dos diferentes «significados propostos para a cidadania europeia» (médias entre 3.63 e 4.35). Já o interesse pela informação e pelas questões europeias aparece com uma valorização negativa (média = 2.43;  $dp = 0.782$ ). Pode ainda verificar-se que os/as jovens valorizam expressivamente os diferentes significados de cidadania europeia, privilegiando a sua dimensão instrumental, como exemplo

de «circular livremente na UE» (média = 4.35;  $dp = .781$ ). Consta-se que as dimensões menos valorizadas são as que refletem atitudes mais ativas e participatórias, tais como «votar nas eleições para o Parlamento Europeu» (média = 3.76;  $dp = .986$ ) e «manter-se informado/a e participar na construção do futuro da UE» (média = 3.63;  $dp = .927$ ).

Pesquisaram-se ainda os efeitos nestas dimensões atribuíveis à ação educativa levada a cabo com os/as alunos/as. Para tal, observaram-se as mudanças entre o momento de diagnóstico (D) e impacto (I), no que concerne à análise de atitudes face à Europa e à valorização de diferentes significados de cidadania europeia. Tal como fica visível na Tabela 3, há genericamente uma progressão nas médias de um momento para o outro, mas destaca-se o aumento verificado ao nível «interesse pela informação» e «questões europeias». Consta-se, portanto, uma variação no que concerne às mudanças de atitudes face à UE entre os dois momentos. À exceção das mudanças observadas nas variáveis «respeitar os símbolos da UE» e «circular livremente pela UE» – [ $t(534) = -1.581$ ;  $p = 0.115$ ] e [ $t(534) = 1.757$ ;  $p = 0.080$ ], as mudanças observadas entre o momento diagnóstico e o momento posterior à ação educativa são estatisticamente significativas e podem interpretar-se como variações sistemáticas entre os dois momentos. Os resultados encontrados para estas dimensões – «interesse pela informação e questões europeias» [ $t(538) = -6.655$ ;  $p = 0.000$ ], «identificação com a Europa e cidadania europeia» [ $t(534) = -4.491$ ;  $p = 0.001$ ], votar para o Parlamento Europeu [ $t(531) = -2.792$ ;  $p = 0.005$ ] e «estar informado/a e participar na construção do futuro da UE» [ $t(532) = -3.590$ ;  $p = 0.000$ ] – suportam a eficácia das atividades educativas desenvolvidas com as/os jovens.

TABELA 3

**Diferença de médias entre momento 1 (diagnóstico) e momento 2 (impacto) e valores do teste estatístico t para amostras emparelhadas**

Amostras Emparelhadas				<i>t</i>	<i>gl</i>	Sig.
	Média	95% Intervalo de Confiança das Diferenças				
<b>Interesse pela informação e questões europeias</b>	-192	-249	-135	-6.655	538	.000
<b>Identificação e cidadania</b>	-112	-175	-049	-3.491	534	.001
<b>Votar eleições PE</b>	-120	-205	-036	-2.792	531	.005
<b>Respeitar símbolos da UE</b>	-062	-138	.015	-1.581	534	.115
<b>Circular livremente pela UE</b>	.064	-008	.135	1.757	534	.080
<b>Estar informado/a e participar</b>	-148	-229	-067	-3.590	532	.000

Os resultados revelam que os/as jovens que completaram a ação educativa se tornaram, em média, significativamente mais interessados/as nas questões europeias e na obtenção de informação sobre estas mesmas questões. É também verificável que se observam ganhos ao nível das atitudes face à Europa, expressando, no pós-ação, uma maior identificação com a Europa e uma maior valorização das dimensões cívicas e políticas da cidadania europeia.

O facto de os/as participantes preencherem o questionário do estudo de impacto num momento muito próximo do final da ação educativa, permitiu constatar os impactos imediatos da mesma. Contudo, realça-se que tais impactos não permitem avaliar a sua manutenção ao longo do tempo. Neste sentido, confirmando a existência de um grupo de *follow up* da amostra, verificou-se a existência de suporte empírico para a manutenção destes ganhos e mudanças ao longo do tempo. Note-se que o grupo de *follow up* havia participado numa ação educativa, em tudo semelhante à do CopPEECC, sensivelmente, 12 meses antes. Procedeu-se à comparação, no momento diagnóstico, dos grupos *follow up* e *não follow up*. Essa comparação foi feita para os dados relativos aos indicadores das «atitudes face à UE», assumindo-se que a verificação da existência de diferenças sistemáticas entre estes grupos reforçaria a evidência dos efeitos da ação educativa e da possibilidade da sua permanência para além do curto prazo.

Os resultados da análise de variância<sup>2</sup> revelam a existência de efeitos estatisticamente significativos, mas apenas para a variável «interesse pela informação e questões europeias» [ $F(1) = 18.664$ ;  $p = 0.000$ ;  $\eta^2 = 0.028$ ], não tendo sido possível verificar a existência de diferenças sistemáticas para a variável da «identificação com a Europa e a cidadania europeia» [ $F(1) = 0.32$ ;  $p = 0.859$ ;  $\eta^2 = 0.000$ ], bem como para as variáveis da valorização dos diferentes «significados de cidadania europeia», entre os quais: «votar nas eleições para o parlamento europeu» [ $F(1) = 0.733$ ;  $p = 0.392$ ;  $\eta^2 = 0.001$ ]; «respeitar os símbolos da UE» [ $F(1) = 0.038$ ;  $p = 0.846$ ;  $\eta^2 = 0.000$ ]; «circular livremente pela UE» [ $F(1) = 1,706$ ;  $p = 0.192$ ;  $\eta^2 = 0.003$ ]; e «manter-se informado/a e participar na construção do futuro da UE» [ $F(1) = 2,358$ ;  $p = 0.125$ ;  $\eta^2 = 0.004$ ].

A partir destes resultados, interessou entender quais os instrumentos facilitadores desta mudança. Focando as indicações provenientes da avaliação final do processo, efetuada pelos/as participantes no estudo, constatou-se a existência de uma valorização da ação educativa, percecionada como estímulo facilitador de um maior interesse pelas questões relacionadas com a UE.

Importa, portanto, apresentar os resultados obtidos através da análise de conteúdo dos dados qualitativos recolhidos através das 585 fichas de avaliação da ação preenchidas pelos/as participantes do CopPEECC. As ações educativas foram globalmente avaliadas numa escala

<sup>2</sup> A verificação da não existência de violações graves às assunções dos procedimentos estatísticos utilizados foi feita através dos testes de *Box* e *Levene* não tendo sido detetadas violações significativas.

qualitativa de cinco itens, entre «Muito boas» e «Muito fracas», e foram maioritariamente classificadas como «Boas» (52.8%), tal como é apresentado na Tabela 4:

TABELA 4  
**Avaliação global da ação (valor absoluto e percentual)**

Escola	Quantidade	%
Muito Boa	202	34.5
Boa	309	52.8
Suficiente	73	12.4
Fraca	1	0.1
Muito Fraca	0	0

Nesta apresentação de resultados qualitativos iremos ter em conta a análise de duas categorias, sendo elas: a categoria 3, «Participação na construção do saber», e a categoria 4, «O método como dimensão transversal», sendo que estas evidenciam a importância do debate metodológico e a forma de como metodologias interativas podem trazer para a discussão as opiniões de jovens e facilitar as suas construções de saber.

Relativamente à categoria 3, constata-se que a subcategoria *Pesquisa* realça a participação na pesquisa como atores, onde os/as jovens valorizam o seu carácter autónomo: «Fazer a pesquisa, nós próprios» (rapaz, 12<sup>o</sup>, Profissional). Adicionalmente, os/as jovens destacam «a parte da pesquisa do trabalho» (rapaz, 11<sup>o</sup>, Profissional), «as pesquisas e os trabalhos de grupo» (rapaz, 11<sup>o</sup> Profissional) e «pesquisar informação relevante sobre a eu» (rapariga, 12<sup>o</sup>, Científico-Humanístico), referindo, de uma forma abrangente, que o mais importante «foi a sessão que tivemos, a pesquisa dos temas, ou seja, tudo foi importante» (11<sup>o</sup>, Profissional).

Ainda nesta categoria, as subcategorias *A elaboração dos trabalhos em equipa* e *Apresentação dos trabalhos em equipa* foram pontos realçados pelos/as jovens como uma grande mais-valia da sua experiência na ação educativa pela criatividade, pela dimensão lúdica associada à aprendizagem, e pela valorização do estar em grupo, destacando-se os seguintes exemplos: «Gostei da liberdade criativa oferecida para a realização do trabalho final» (rapariga, 12<sup>o</sup>); «O trabalho realizado na sala foi algo muito divertido e aprendi muito» (rapaz, 11<sup>o</sup>); «De trabalhar em grupo e poder apresentar» (rapariga, 11<sup>o</sup>); «a apresentação dos trabalhos de grupo aos colegas» (rapariga, 12<sup>o</sup>).

Podemos então compreender-se que as dinâmicas de grupo em que os/as jovens estavam envolvidos/as os/as motivaram e tornaram ativos/as no seu próprio processo de aprendizagem. Como tal, os/as jovens valorizam a proposta para apresentação dos trabalhos realizados e referem ainda a triangulação entre pesquisa, elaboração e apresentação, não descurando o facto de

a mesma se dirigir aos/às colegas. A aposta no desenvolvimento de uma postura ativa e participativa passa pela inclusão dos/as mesmos/as em processos de decisão e de atuação que os/as impliquem e de onde derivem oportunidades para refletir e pensar criticamente.

Quanto à categoria 4, «Método como dimensão transversal», a avaliação qualitativa dos/as jovens permite olhar para estratégias pedagógicas que intencionalizam dimensões de envolvimento e reflexividade e ver de que modo resultam na prática concreta com jovens. As dimensões mais dinâmicas, interativas e ativas da ação educativa são mencionadas pelas/os alunos/as como elementos significativos facilitadores do seu envolvimento com a(s) temática(s) e da sua construção e apropriação dos saberes, assim como das mudanças ao nível das atitudes que se verificaram no estudo de impacto já apresentado. Pode, portanto, constatar-se que a liberdade criativa e o prazer de fazer – «Gostei da liberdade criativa oferecida para a realização do trabalho final» (rapariga, 12<sup>o</sup>); «O trabalho realizado na sala foi algo muito divertido e aprendi muito» (rapaz, 11<sup>o</sup>, Profissional) – e a colaboração e as relações humanas na construção do saber – «O trabalho entre colegas e as pesquisas/debate foram muito importantes especialmente como forma de aprofundar conhecimentos» (rapaz, 11<sup>o</sup>, Científico-Humanístico); «O que foi mais importante foi a cooperação com os colegas de grupo e a aprendizagem dos temas dos outros grupos de trabalho que apresentaram» (rapariga, 11<sup>o</sup>, Científico-Humanístico) – são valorizadas pelos participantes neste contexto, tal como os discursos apresentados ilustram.

Sumarizando, os resultados reforçam a importância deste tipo de intervenções. Verificou-se que os/as participantes valorizaram as dimensões mais interativas, criativas, colaborativas, e ativas da metodologia da ação educativa utilizada. Para além disso, e contribuindo para se compreender o modo como funcionam para envolver e aproximar os/as jovens de conteúdos e de práticas que suportam a sua construção de cidadania, verificou-se que os/as jovens que completaram a ação educativa revelaram uma maior identificação com a Europa, assim como uma maior valorização das dimensões cívicas e políticas da cidadania europeia. Para além destas mudanças ao nível das atitudes face à Europa, pode encontrar-se que após a ação educativa os/as jovens se mostravam mais interessados/as nas questões europeias e na procura de informação sobre estas mesmas questões. O interesse sobre as questões europeias manteve-se mais elevado no grupo de *follow up*, ou seja, cerca de 12 meses após uma intervenção similar.

## Conclusão

Num momento em que o interesse pelo conceito de cidadania se tem traduzido por uma expansão da utilização do mesmo em diferentes esferas (Beiner, 1995), e em que tem servido para a propagação de discursos que vêm problematizado o aparente desinvestimento e apatia

políticos de jovens e adultos/as, tanto em democracias mais recentes como nas mais consolidadas (Amadeo, Torney-Purta, Lehman, Husfeldt, & Nikolova, 2002), regressa também o apelo a um renovado papel da educação e dos seus contextos como um instrumento para contrariar estas tendências. As escolas, especificamente, têm vindo a ser identificadas como o espaço primordial de construção do/a cidadão/ã «ideal» (Habermas, 1999). É sobre este pano de fundo, e considerando a importância que a União Europeia atribui às escolas na promoção da identificação com UE e na construção de cidadãos europeus mais informados e participativos, que se desenvolve o trabalho aqui descrito, nomeadamente explorando formas de trabalhar questões europeias em contextos escolares que sejam elas próprias promotoras de uma cidadania europeia mais ativa e mais crítica.

Globalmente, no que concerne aos resultados obtidos, pode-se constatar, nomeadamente através do cruzamento dos dados quantitativos e qualitativos, que a estratégia escolhida – favorecendo a pesquisa autónoma, mas orientada, a interação entre momentos construção e coletiva de conhecimentos, e a valorização dos saberes e das escolhas dos/as alunos/as que realizaram e apresentaram às suas turmas os seus trabalhos – resultou num impacto observável, com variações estatisticamente significativas, entre o momento diagnóstico e a observação feita após a intervenção. Destacam-se os aumentos verificados no «interesse pela informação e questões europeias», na «identificação com a Europa e cidadania europeia» e na valorização de significados da cidadania europeia mais ligados a uma visão em que esta implica a participação dos cidadãos: «votar para o Parlamento Europeu» e «estar informado/a e participar na construção do futuro da UE». De referir que esta variação observada existiu no sentido esperado, isto é, verifica-se um aumento da identificação com a Europa, uma maior valorização das dimensões cívicas e políticas da cidadania europeia e uma maior identificação com a Europa e a cidadania europeia. É interessante notar que duas das dimensões que sofreram os maiores incrementos na valorização eram também das que possuíam menores valorizações à partida.

É importante realçar que os dados obtidos nos permitem um conhecimento mais aprofundado das formas que promovem um maior nível de interesse pelas questões europeias e de um maior envolvimento com a informação acerca da União Europeia. Como tal, o trabalho desenvolvido em torno das atitudes de jovens face à Europa é um bom preditor de efeitos salutíferos no que concerne a aproximação de jovens à Europa, uma vez que os/as jovens participantes se tornaram, em média, significativamente mais interessados/as nas questões europeias e na obtenção de informação sobre estas mesmas questões. A existência de participantes de *follow up* permitiu ainda robustecer alguns destes resultados. Foi possível verificar a existência de diferenças (no momento diagnóstico) entre aqueles/as que haviam participado num projeto com tema e estratégia em tudo semelhantes cerca de 12 meses antes, ao nível do interesse



pelas questões europeias e na sua disponibilidade para procurar informação sobre as mesmas. Este resultado é particularmente interessante tendo em conta a escassez de avaliações de intervenção com *follow up* de longo prazo. O facto de haver impactos atribuíveis à intervenção que são ainda visíveis muitos meses após a mesma vem apoiar aqueles/as que vêm afirmando a necessidade de se envolverem as pessoas jovens nos seus próprios processos de aprendizagem em contexto escolar, facilitando a apropriação dos sentidos, a estruturação de trajetos, projetos, identidades e culturas (Abrantes, 2003), assim como a importância de, no interior da educação formal, se criarem momentos/partilhas e/ou dinâmicas que possam ser afirmadas por ações educativas onde a «relação entre disciplinas e [quando] os seus conteúdos [delineiam] caminho no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade» (Leite, 2012: 88). Temas abrangentes e transversais como a Europa, a União Europeia e a cidadania europeia são particularmente propícios a estas articulações.

Em jeito de conclusão, parece-nos crucial que as intervenções dirigidas à aquisição de saberes e que pretendam contribuir para a «construção pelos/as jovens de um sentido mais amplo de cidadania e de identidade europeia» (Macedo et al., 2014: 66) assumam métodos educativos de cariz colaborativo e participativo através dos quais as pessoas jovens tenham oportunidade de aumentar o seu interesse por estas questões, de aprender e de exercer cidadania. Salienta-se a necessidade de promover um aumento de experiências educativas que permitam articular quer os espaços da escola quer os da comunidade, assim como os saberes escolares e a vida quotidiana, considerando que estas são utensílios preponderantes da aprendizagem cívica e política (Menezes & Ferreira, 2012: 9).

**Agradecimentos:** *Agradece-se quer à Comissão Europeia quer ao Centro de Informação Europeia Jacques Delors (CIEJD) enquanto Organismo Intermediário no quadro da Parceria de Gestão estabelecida entre o Governo Português e a Comissão, a oportunidade de desenvolvimento do trabalho aqui apresentado, assim como o acompanhamento e a monitorização providenciado. Sem a mesma teria sido impossível a realização deste estudo.*

**Correspondência:** *CIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal*

*Email: acaetano@fpce.up.pt; sarapinheiro@fpce.up.pt; anaritasousa@fpce.up.pt; alexoliveira@fpce.up.pt; eunice@fpce.up.pt; pferreira@fpce.up.pt*

## Referências bibliográficas

Abrantes, Pedro (2003). Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 93-115. Retrieved from <http://www.scielo.oces.metes.pt/pdf/spp/n41a04.pdf>

- Amadeo, Jo-Ann, Torney-Purta, Judith, Lehman, Rainer, Husfeldt, Vera, & Nikolova, Roumiana (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study for upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Araújo, Helena C. (2007). Cidadania na sua polifonia: Debates nos estudos de educação feminista. *Educação, Sociedades & Culturas*, 25, 83-116.
- Battistoni, Richard (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory into Practice*, 36, 150-169.
- Beiner, Ronald (1995). *Theorizing citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Benhabib, Seyla (1999). Citizens, residents and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research*, 22, 1-24.
- Cowles, Maria, & Risse, Thomas (2001). Transforming Europe. In M. Cowles, T. Risse, & J. Caporaso (Eds.), *Transforming Europe: Europeanization and domestic change* (pp. 217-238). Ithaca & London: Cornell University Press.
- Dale, Roger (2009). Contexts, constraints and resources in the development of European education space and European education policy. In R. Dale & S. Robertson (Eds.), *Globalisation and europeanisation in education* (pp. 23-43). Oxford: Symposium Books.
- Delanty, Gerard (2003). Citizenship as a learning process: Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- Eisenstadt, Shmuel Noah (2000). *Os regimes democráticos: Fragilidade, continuidade e transformabilidade*. Lisbon: Celta.
- Ekman, Joakim, & Amná, Erik (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283-300.
- Ferreira, Pedro Daniel, Azevedo, Cristina, & Menezes, Isabel (2012). The developmental quality of participation experiences: Beyond the rhetoric that «participation is always good!». *Journal of Adolescence*, 35, 599-610.
- Ferreira, Pedro Daniel (2006). *Conceções de direitos ativos e experiências de participação na sociedade civil* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Frankland, Jane, & Bloor, Michael (1999). Some issues arising in the systematic analysis of focus group materials. In Jenny Kitzinger & Rosaline Barbour (Eds.), *Developing focus group research* (pp. 144-155). London: Sage.
- Franklin, Mark (2002). The dynamics of electoral participation. In L. LeDuc, R. G. Niemi, & P. Norris (Eds.), *Comparing democracies: New challenges in the study of elections and voting* (pp. 148-168). London and Thousand Oaks: Sage.
- Guba, Egon, & Lincoln, Yvonna (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences. In Norman Denzin & Yvonna Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks: Sage.
- Habermas, Jürgen (1999). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. New Baskerville: MIT Press.
- Hahn, Carole (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Haste, Helen (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Heywood, Andrew (1994). *Political ideas and concepts: An introduction*. London: MacMillan Press.
- Janoski, Thomas (1998). *Citizenship and civil society: A framework of rights & obligations in liberal, traditional and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kallioniemi, Arto, Zaleskiene, Irena, Lalor, John, & Misiejuk, Dorota (2010). Towards active citizenship: Cooperation between universities and NGO in developing curriculum. *Socialinis Ugdymas*, 12(23), 5-20.
- Kymlicka, Will, & Norman, Wayne (1995). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. In Ronald Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 283-322). Albany, NY: State University of New York Press.
- Leite, Carlinda (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. doi:10.4013/edu.2012.161.09
- Linz, Juan J., & Stepan, Alfred (1996). *Problems of democratic transition and consolidation: Southern Europe, South America and post-communist Europe*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2012). Jovens em Portugal discutem educação e os rankings das Escolas. *Revista Org & Demo*, 13(2), 57-72.
- Macedo, Eunice (2009). *Cidadania em confronto: Educação de elites em tempo de globalização*. Porto: CIIIE & Livpsic.
- Macedo, Eunice (2012). *School rankings on the other hand... Possibilities of young adult citizenship in the tension of educational and social change* (Tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Macedo, Eunice (Coord.), Ferreira, Pedro Daniel (Coord.), Araújo, Helena C., Doroftei, Alexandra, Neves, Tiago, Sousa, Cristina, ... Sousa, Rita Ramos (2014). *Construindo pilares do projeto europeu com jovens nas escolas: Informação, reflexão e ação*. Porto: Comissão Europeia & CIIIE.
- Macedo, Eunice, & Araújo, Helena C. (2014). Configuração educativa em Portugal, em globalização e europeização: Que riscos para a democratização?. *Dialogia*, 19, 23-34.
- Marshall, Thomas Humphrey (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro Daniel (Eds.). (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: Uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar*. Porto: CIIIE.
- Menezes, Isabel (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430-445.
- Menezes, Isabel (2005). De que falamos quando falamos de cidadania?. In J. A. S. Pintassilgo, C. Carvalho, & F. Sousa (Eds.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (pp. 13-22). Porto: Porto Editora.
- Menezes, Isabel (2011). Da (inter)acção como alma da política: Para uma crítica da retórica «participatória» nos discursos sobre os jovens. In J. M. Pais & V. S. Ferreira (Eds.), *Jovens e rumos* (pp. 333-351). Lisboa: ICS.
- Menezes, Isabel, Ferreira, Pedro Daniel, & Pais, Sofia (2012). Uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar. In I. Menezes & P. Ferreira (Eds.), *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: Uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar* (pp. 11-15). Porto: CIIIE.

- Pacheco, José Augusto, & Vieira, Ana Paula (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In A. F. Moreira & J. Pacheco (Eds.), *Globalização e educação: Desafios para políticas e práticas* (pp. 87-126). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (2005). *Escola e cidadania? O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Putnam, Robert (2001). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Touchstone Books.
- Santos, Boaventura de Sousa (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares & Gradiva.
- Stewart, Eric, & Weinstein, Rhona S. (1997). Volunteer participation in context: Motivations and political efficacy within three AIDS organizations. *American Journal of Community Psychology*, 25, 809-837.
- Sullivan, John L., & Transue, John E. (1999). The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Review of Psychology*, 50, 625-650.
- Vasconcelos, Teresa (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Viegas, José Manuel Leite (2004). Tolerance and democracy: The Portuguese case in a comparative European perspective. In J. M. L. Viegas, A. C. Pinto, & S. Faria (Eds.), *Democracia, novos desafios e novos horizontes*. Oeiras: Celta Editora.
- Villaverde Cabral, Manuel (2007). Efeitos de classe e efeitos societários: Elites e operariado ante a cidadania política numa perspetiva comparada europeia. In J. Vala & A. Torres (Eds.), *Contextos e atitudes sociais na Europa* (pp. 37-67). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Walzer, Michael (1995). The civil society argument. In Ronald Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 152-174). Albany: State University of New York Press.
- Young, Iris (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford: University Press.

## Outras referências

- União Europeia (2010). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. Versão Consolidada do Tratado da União Europeia e do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia*. Retrieved from [http://europa.eu/pol/pdf/consolidated-treaties\\_pt.pdf](http://europa.eu/pol/pdf/consolidated-treaties_pt.pdf)
- Comissão Europeia (2010). *Comunicação da Comissão Europeia 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Retrieved from <https://infoeuropa.eu/registro/000043517/documento/0001/>
- Conselho Europeu de Lisboa (2000). *Conclusões da Presidência*. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_pt.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm)