

Representações/percepções de jovens portugueses, espanhóis e franceses entre si e sobre o «outro» **Albino Cunha***

Palavras-chave: Interculturalidade; Juventude; Europa; Magrebe; Mediterrâneo

Resumo

Apresentando alguns resultados de um trabalho de investigação em curso sobre jovens portugueses (de Lisboa), espanhóis (de Madrid) e franceses (de Paris), mas também do Magrebe (Marrocos – de Rabat; Tunísia – de Tunes). Propusemo-nos, com este trabalho, identificar e analisar as referências culturais mútuas destes jovens no quadro da escola e saber como estas desempenham ou não um papel importante na elaboração dos seus projectos de vida pessoal e profissional numa sociedade, europeia, mediterrânica e global, que exige, cada vez mais, dos jovens, diversas competências nomeadamente interculturais.

1. Introdução

«Sê plural como o universo!» Fernando Pessoa

Três palavras marcam a vivência actual da humanidade: diversidade, complexidade e globalidade. E perante estas palavras marcantes, dois conceitos fortes se afirmam: multiculturalidade e interculturalidade. O que nos guia nesta breve reflexão, uma parte integrante de um estudo mais aprofundado e em curso¹, é o seu humilde contributo

¹ O contexto e a apresentação deste artigo são feitos no âmbito de uma dissertação de doutoramento em curso na Universidade Aberta de Lisboa, na área das Ciências da Educação, especialidade Educação

para a compreensão do mundo de hoje, em particular, para a compreensão das relações entre os povos e as culturas da área mediterrânica, vistas numa perspectiva educativa, mais concretamente, escolar, isto é, com base no que jovens do ensino secundário público de Lisboa, Madrid e Paris, de Portugal, de Espanha e de França, pensam de si, entre si e dos outros, para ser mais específico, no âmbito do presente estudo, dos três países do Magrebe: Marrocos, Argélia e Tunísia.

Ao considerarmos a escola como o quadro espacial e temporal do nosso trabalho de terreno, fizemo-lo, para além de uma escolha pessoal do investigador na sua definição da metodologia de trabalho e da lógica de acção, porque, dado o tempo que efectivamente os jovens passam na escola, esta passa a ser, simultaneamente, um importante espaço de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências e um importante espaço de convívio e sociabilidade juvenis, onde colegas e grupos de amigos têm um papel fundamental no tomar de atitudes, no defender pontos de vista, em alargar perspectivas de análise e no afirmar de personalidades. Queremos salientar ainda que os mecanismos de socialização são accionados por grupos ou contextos sociais e, por isso, não podemos esquecer outros agentes de socialização importantes para os jovens como são a família e os meios de comunicação social (televisão, rádio, jornais, revistas, filmes, Internet, etc.) que assumem um forte protagonismo, quer como fonte de informação, quer como fonte de entretenimento (Duru-Bellat, 1999; Pinto, 2000).

É com esta lógica de acção centrada na escola, que associamos o fenómeno da globalização como um dos elementos de contextualização. A globalização dos nossos dias tem dois ensinamentos que nos parecem ser um argumento relevante para a análise que aqui propomos e que arriscamos em sintetizar na expressão: «pensar global»². Por

Intercultural, sob o título provisório: «As relações euro-mediterrânicas. O papel da juventude na construção de pontes para a interculturalidade mediterrânica.»

² Cf. O artigo de Laurent Testot, «La naissance d'une histoire-monde», In *Sciences Humaines*, nº 200, pp. 6-9, que analisa o desenvolvimento de uma «história global» com o objectivo de atribuir a cada continente um novo lugar na história das civilizações. Face à globalização, a disciplina de História, como aliás outras disciplinas das ciências sociais e políticas, ganha um olhar de conjunto e deve ser, por isso, pensada cada vez mais fora das suas fronteiras nacionais, aliás evidenciadas nos respectivos programas e conteúdos dos manuais escolares. Defende-se uma história aberta que saiba enriquecer-se de comparações entre diferentes sociedades e estudar as conexões entre civilizações. Partilhamos deste debate e

um lado, a globalização dá-nos a conhecer, com uma infinita rapidez, o mundo em que vivemos, aproximando povos, culturas e civilizações. Por outro lado, essa mesma globalização evidencia que os traços civilizacionais e os referenciais religiosos, ideológicos e culturais que marcam, nos nossos dias, a identidade de um país ou de uma região, assentam, quase inevitavelmente, num sincretismo cultural.

Perante estes ensinamentos, pensamos ser necessário dizer que, visto o nosso interesse pelas percepções dos jovens europeus³ sobre si mesmo, entre si mesmo e sobre os outros, isto é, sobre os jovens do Magrebe, a essência da identidade da Europa é, nas suas origens e na sua realidade contemporânea, uma pluralidade de componentes culturais, religiosas, sociais e políticas construídas ao longo da história e que, procurando impor-se à escala mundial com as Descobertas e a expansão a partir do século XV, não deixou também de se enriquecer com os contributos de outras culturas e civilizações (Testot, 2008).

Nesta perspectiva, o nosso interesse em procurar perceber, junto de uma amostra de jovens alunos do ensino secundário público, o nível de conhecimento mútuo con-substancia-se na ideia de que nenhum homem ou nenhuma sociedade se expandirá e alcançará a sua plenitude, se não dialogar ou se relacionar com todos os que são diferentes. Estes todos diferentes, mas também semelhantes, ajudam a conhecer-nos, a explicar-nos, a redimensionar o nosso cosmos espacial, temporal, social e cultural. Será, por isso, apropriado dizer que: «Identidade e diferença são faces da mesma moeda, são como que as duas caras de Jano»⁴.

A partir de uma análise quantitativa e qualitativa das respostas dos alunos inquiridos respeitantes à primeira parte do questionário subordinado ao tema: «Os Jovens, o

procuramos desenvolver, no quadro da redacção da nossa dissertação de doutoramento, qual a sua importância e o seu contributo para a própria interculturalidade nomeadamente quando associada à escola.

³ Preferimos adoptar o conceito de percepções visto que incidimos a nossa abordagem, através das perguntas do questionário, no nível de conhecimento sobre o outro e não tanto no modo como representam o outro embora o respectivo nível de conhecimento seja, entre outros elementos, um elemento de base para a construção da imagem do outro. Queremos ainda registar o facto de que utilizaremos mais a terminologia referente aos nomes das capitais/áreas metropolitanas, onde foram administrados os questionários, do que a referente aos nomes dos países, por entendermos que cada leitor poderá, em função do seu conhecimento, da sua experiência de vida, entender oportuna ou não alguma generalização, embora a metodologia de investigação adoptada a isso possa permitir.

⁴ Cf. Guilherme d'Oliveira Martins, *Portugal. Identidade e Diferença. Aventuras da Memória*, Lisboa, Gradiva, 2007, p. 9.

Magrebe e a Europa»⁵, procuraremos ver de que forma o contacto com os outros pode permitir uma profundidade e um amplo e melhor conhecimento das suas raízes e dimensões identitárias e, conseqüentemente, favorecer uma melhor aceitação e respeito pelas diferenças e uma verdadeira interacção intercultural⁶.

2. Algumas considerações gerais sobre o estudo

O contexto e a apresentação deste artigo são feitos no âmbito de uma dissertação de doutoramento em curso na Universidade Aberta de Lisboa, na área das Ciências da Educação, especialidade Educação Intercultural, sob o título provisório: «As relações euro-mediterrânicas. O papel da juventude na construção de pontes para a interculturalidade mediterrânica.»

O objectivo geral deste estudo é reflectir (fazer reflectir) e analisar a importância do papel dos jovens no presente e no futuro das relações entre a Europa e o Magrebe, explorando e avaliando a importância da escola, e, através desta, da educação intercultural, no saber, no saber-ser e no saber-fazer do jovem europeu e do jovem magrebino (do jovem mediterrânico).

Sendo os jovens, na nossa perspectiva, elementos cruciais do diálogo entre culturas, da reflexão e discussão entre culturas, «mensageiros do diálogo entre culturas»⁷, a referência sobre uma história comum e as representações sobre um presente partilhado podem constituir-se em factores determinantes para um melhor futuro, para um

⁵ O questionário, composto por 36 questões, divide-se em quatro partes: I. Os Jovens, o Magrebe e a Europa, II. Os Jovens, a Escola e a Sociedade, III. Os Jovens, a Cultura e o Mundo, IV. Os Jovens, o Magrebe, a Europa e o Mediterrâneo e tem duas áreas-chave complementares de reflexão: a escola e a sociedade (relações interpessoais e educação para a cidadania) e a cultura e o mundo (educação intercultural e mundo do trabalho). O questionário foi apresentado em português, em francês e em espanhol. A base de dados deste estudo encontra-se registada em formato SPSS 17.0 e, parcialmente, em Excel (2007) para a análise de gráficos. Para o tratamento dos dados, tivemos a preciosa colaboração de Joaquim Gonçalves, matemático e investigador no Instituto Politécnico do Cávado e Ave / IPCA, Braga, Portugal.

⁶ Cf. Benjamin Tejerina, *Multiculturalismo, Movilización Social y Proceso de Construcción de la Identidad en el Contexto de la Globalización*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 2003, sobre a percepção das identidades colectivas e dos desafios da diferença no contexto da globalização.

⁷ Segunda a expressão (traduzida livremente) do jornalista Mahitab Abdel Raouf (Agência de Imprensa do Oriente Medio - MENA, Cairo), correspondendo ao título de um artigo intitulado: «Jóvenes, mensajeros del diálogo entre culturas», In *Med. 2007*, Barcelona, IEMed/CIDOB, pp. 307-309.

futuro de encontro (Eloy, 2004). É pelo conhecimento mútuo que nasce a estima, e que o receio e o medo se desfazem (Buezas, 1997; Marcos, 1995). A escola poderá desempenhar aqui um papel privilegiado para a promoção da vertente intercultural da educação constituindo-se como laboratório privilegiado de um projecto onde o desempenho da juventude possa contribuir para preencher um certo vazio no que diz respeito às expectativas e valores sobre o futuro, e que tem vindo a ser propiciador de atitudes intolerantes, xenófobas e violentas (UNESCO, 1995; *Bureau International d'Éducation*, 2004). Por outro lado, essa actuação dos jovens, no que diz respeito concretamente às relações euro-mediterrânicas, pode diluir a estigmatização cultural resultante de um desconhecimento e de uma deturpação das influências culturais recíprocas entre a Europa e o Magrebe, entre o Islão e a Europa, entre a civilização islâmica e a civilização europeia.

Como acabámos de referir, elementos constitutivos cruciais do diálogo entre culturas, os jovens, geralmente, conhecem mal o passado, mas não por culpa sua. A responsabilidade encontra-se nos sistemas de valores e de representações colectivas veiculados pelos respectivos sistemas educativos que devem, nos dias de hoje, contribuir para desconstruir e diluir preconceitos e estereótipos, que entretanto se foram edificando, tornando mais objectivo e pragmático o conhecimento dos espaços e do legado humano e cultural, passado e presente, de duas civilizações que marcaram profundamente o Mediterrâneo: a civilização europeia e a civilização islâmica (Remis, 1995; Roque, 1997; Bennani-Chraïbi, 2007).

3. Alguns aspectos metodológicos

Queremos aqui apresentar alguns dados e conseqüentes reflexões de um trabalho de terreno realizado com base na administração de um inquérito por questionário junto de jovens alunos do ensino secundário público dos países em estudo, - de um lado: Portugal, Espanha e França, - do outro lado: Marrocos, (Argélia)⁸, Tunísia.

⁸ Não tivemos ocasião, por ora, de realizar o trabalho em Argel pelas dificuldades encontradas em concretizar os contactos estabelecidos nas mais diferentes frentes (Contactos pessoais e institucionais no âmbito de Colóquios Internacionais, Centros de Estudos com sede em Argel e em Paris, Embaixada da

Um dos objectivos específicos deste trabalho, assente numa perspectiva comparativa, é identificar e analisar as referências culturais, as percepções, as representações, os valores e os comportamentos que os jovens destes países, da Europa e do Magrebe, no seu contexto de influência mediterrânica, têm mutuamente no quadro da escola (um espaço particular pelo que representa na educação sobre o outro) e, consequentemente, como estes podem desempenhar ou não um papel importante na construção dos seus projectos de vida pessoal e profissional (Buttigieg, 2006). Temos aqui a influir ou a condicionar todo este processo de conhecimento do outro: o contexto e a proximidade geográficos, o legado cultural e histórico, o desenvolvimento económico e a dinâmica da mobilidade humana entre o Magrebe e a Europa (Bensalah, 2003).

A selecção da amostra de países para representar as respectivas duas regiões, a Europa e o Magrebe, teve nas razões de vizinhança geográfica e nas de natureza, histórica, cultural, política e económica, a sua lógica de escolha. Uma lógica que é reforçada pelo facto deste trabalho de investigação se inserir numa continuidade de um estudo realizado no quadro da apresentação de uma dissertação de mestrado em Relações Internacionais com o tema: «O Mediterrâneo: a Juventude, a Europa e o Magrebe» (Cunha, 2005). Este estudo teve como finalidade explorar e avaliar o impacto político, social e cultural do Islão dos jovens nas relações mediterrânicas, mais concretamente, nas relações euro-magrebina, com um olhar particular sobre as relações entre Marrocos e Portugal.

Na definição da amostra⁹, o nosso primeiro critério foi o de optar por recensear as escolas secundárias públicas existentes na capital/área metropolitana dos países em estudo. Em face de uma sociedade transformada pela rápida urbanização e pela generalização da escolaridade no ensino básico e secundário, consideramos pertinente ir ao encontro dos jovens urbanos escolarizados, apostando muito em particular no ensino

Argélia em Portugal). Como aguardamos a concretização destes contactos, e caso sejam bem-sucedidos, estes servirão de análise e de estudo para um estudo pós-doutoral. Na verdade, poder obter alguma informação quantitativa e qualitativa respeitante às percepções de jovens argelinos sobre os jovens dos países considerados neste estudo é, para nós, uma mais-valia humana e cultural.

⁹ Considerando algumas particularidades do ensino secundário nos respectivos sistemas educativos dos países em estudo, procurámos considerar as mesmas nomeadamente quanto à respectiva organização deste ciclo.

secundário público, que pensamos decisivo para a formação intelectual e cultural aberta ao mundo, para definir a respectiva amostra. Por outro lado, consideramos que as escolas públicas poderão, mais facilmente do que as privadas, espelhar uma realidade mais próxima da objectividade. As escolas privadas são, em regra, frequentadas por crianças oriundas das classes mais altas, com mais posses económicas e, em regra, com acesso a um conjunto de outras possibilidades de incremento do conhecimento intercultural – por exemplo, por meio de viagens que podem mais facilmente realizar, acesso a equipamentos de informática que lhes permitem outra visão do mundo, etc.

Das escolas secundárias públicas recenseadas nas respectivas capitais/áreas metropolitanas dos países em estudo, escolhemos aleatoriamente duas onde, aleatoriamente também, foram definidas duas turmas, com base numa lista de turmas dos diferentes anos escolares do ensino secundário apresentada pela respectiva direcção de cada escola. A definição da selecção das turmas obedeceu ainda a um critério de área científica visto que foram seleccionadas para cada escola, uma na área científica das Letras/Ciências Sociais e Económicas e uma outra na área científica das Ciências/Tecnologias. O processo de selecção de duas escolas teve em conta dois critérios complementares: um de natureza geográfica e outro de natureza socioeconómica. Entendemos que ao diversificar geograficamente a escolha de duas escolas do ensino secundário público, tal facto nos permitiria encontrar uma heterogeneidade ao nível social dado que na definição das duas escolas públicas, procurámos uma do centro ou perto do centro da capital/área metropolitana e uma outra na periferia ou arredores do centro da respectiva capital/área metropolitana.

Mais abaixo, na Figura 1, apresentamos a selecção das escolas das respectivas capitais/áreas metropolitanas dos países em estudo quer da Europa quer do Magrebe. Não está referenciado nenhuma escola secundária pública da Argélia em virtude da impossibilidade, por ora, pela ausência, como referenciámos mais acima, de respostas oficiais aos diferentes contactos estabelecidos, de deslocação a Argel para os respectivos e complementares contactos locais e respectiva administração *in loco* do inquérito por questionário. Queremos ainda salientar que na caracterização das escolas seleccionadas, procurámos que, para todas elas, ao critério geográfico correspondesse um nível

socioeconómico diversificado. Dado o processo de escolha aleatório, colocava-se o risco de seleccionarmos escolas que poderiam representar, considerando as próprias características da estrutura urbana de cada cidade, situações “mais diferenciadas” do ponto de vista da caracterização socioeconómica das escolas¹⁰. Ao acontecer, adoptámos desde logo, e não constituindo uma forma de desviar as atenções do próprio investigador sobre estes riscos, a postura de que mais do que provar coisas queremos encontrar coisas e, por isso, em virtude destes riscos e dos seus respectivos contextos, este estudo tem uma natureza permanentemente exploratória. Tal observação induz-nos a considerar e a promover atitudes correctivas na metodologia de investigação com vista a confrontar outros resultados (Van der Maren, 1996).

Figura 1: Distribuição da amostra

<p>Portugal</p> <p>Escolas secundárias de Lisboa:</p> <p>Escola Secundária Rainha Dona Leonor (Duas turmas: L/H e C/T)</p> <p>Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho (Duas turmas: L/H e C/T)</p> <p>Um total de 97 alunos inquiridos</p> <p>Maroc ()</p> <p>Escolas secundárias de Rabat - :</p> <p>Lycée Moulay Youssef - (Duas turmas: C/T)</p> <p>Lycée Abi Dar AlGhifari (Nevada)/ hay El Fath - (Duas turmas: L/H)</p> <p>Um total de 104 alunos inquiridos</p>	<p>France</p> <p>Escolas secundárias de Paris:</p> <p>- Lycée Galilée-Gennevilliers (Duas turmas: L/H e C/T)</p> <p>- Lycée Louis Le Grand (Duas turmas: L/H e C/T)</p> <p>Um total de 92 alunos inquiridos</p> <p>España</p> <p>Escolas secundárias de Madrid:</p> <p>Instituto de Educación Secundaria/I.E.S. Palomeras (Duas turmas: L/H e C/T)</p> <p>Instituto de Educación Secundaria/I.E.S. San Juan Bautista (Duas turmas: L/H e C/T)</p> <p>Um total de 112 alunos inquiridos</p> <p>Tunisie (-)</p> <p>Escolas secundárias de Tunis:</p> <p>Lycée El Menzah VI - (Duas turmas: L/H)</p> <p>Lycée pilote de l'Ariana - (Duas turmas: C/T)</p> <p>Um total de 76 alunos inquiridos</p> <p>Um total de 481 alunos inquiridos</p>
---	--

(Fonte: base de dados)¹¹

Queremos, neste momento, realçar um aspecto que nos é importante ao nível da metodologia de investigação e respectiva lógica de acção. Qualquer trabalho de inves-

¹⁰ Pensamos nomeadamente nas duas escolas secundárias públicas seleccionadas em Paris : o *Lycée Louis le Grand* e o *Lycée Galilée-Gennevilliers*, sobre as quais as informações sugerem-nos estarmos perante situações «mais diferenciadas» do ponto de vista socioeconómico.

¹¹. Considerando a terminologia diferenciada para os respectivos sistemas educativos dos países em estudo, consideramos a seguinte terminologia respeitante respectivamente às áreas humanística e científica (Cursos Científico-Humanísticos): L/H: Letras/Humanidades (nas quais consideramos, em particular, as Ciências Sociais e Económicas e as Artes); C/T: Ciência/Tecnologia.

tigação é, antes de mais, uma escolha pessoal ou, usando uma expressão mais precisa, um recorte pessoal, e, por mais que o investigador se oriente por critérios objectivos nas ferramentas metodológicas que utiliza, terá sempre o seu ser e estar a influenciá-lo nas escolhas e orientações que define para o seu respectivo trabalho. Na verdade, é globalmente assumido entre os investigadores em ciências sociais que a posição do «investigador clássico» (Piron, 1996), objectiva, sobranceira ao objecto estudado, dificilmente constitui uma realidade, e que o cientista que realiza um trabalho de terreno influencia o seu meio de estudo como é influenciado por ele. A posição do investigador durante o seu trabalho de terreno, quer na sua vertente de elaboração teórica quer na sua vertente de aplicação prática é, assim, um dado de base da investigação na medida em que esta influi sobre o modo como o investigador constrói paulatinamente o seu objecto de pesquisa e o seu ponto de vista sobre esse objecto, como ainda o tipo de dados recolhidos, a sua origem e a sua quantidade, ou seja, de forma directa, os resultados da investigação (Althabe, 1998). Num trabalho de investigação de cariz exploratório, mais do que provar coisas, interessa-nos encontrar coisas (Van der Maren, 1996). Deste modo, na elaboração do questionário, as respostas que foram definidas têm naturalmente o cunho do ser e estar de quem o define. Mas ao mesmo tempo, e tal foi e é para nós um princípio que nos orientou, cada questão possibilita as escolhas de, por um lado, apresentar uma outra resposta e de, por outro lado, não responder, ou porque o aluno inquirido não se sentiu seguro nas respostas, ou porque não concordou com as respostas apresentadas.

4. Alguns resultados e algumas reflexões

Como referenciámos mais acima, definimos como um dos objectivos principais deste trabalho de terreno, assente numa perspectiva comparativa, o de identificar e analisar as referências culturais, as percepções, os valores e os comportamentos que os jovens dos países da Europa e do Magrebe considerados para este estudo, respectivamente Portugal, Espanha, França e Marrocos, (Argélia), Tunísia, têm mutuamente no quadro da escola e como estes podem ou não desempenhar um papel importante na

elaboração dos seus projectos de vida pessoal e profissional considerando a proximidade geográfica, um legado histórico e cultural partilhado, o desenvolvimento económico e uma dinâmica de mobilidade humana entre o Magrebe e a Europa (Buttigieg, 2006; Bensalah, 2003).

Centraremos, aqui, a nossa análise sobre os resultados respeitantes aos jovens portugueses, espanhóis e franceses; nomeadamente como se vêem mutuamente, mas também lançando um olhar sobre como vêem os outros, nomeadamente os jovens do Magrebe. Quisemos fazer reflectir os jovens sobre a sua própria identidade cultural, sobre as identidades culturais de outros jovens, sobre as formas de percepcionar e representar o outro fomentando assim uma atitude de curiosidade e de interacção mútua. Quisemos com esta procura de reflexão dos jovens sobre si próprios e sobre os outros pôr em evidência a questão da interculturalidade como um elemento de base para o conhecimento e a compreensão dos povos e culturas procurando assentar a nossa análise e reflexão, dado o contexto geográfico definido para este estudo, na pluralidade mediterrânica como paradigma da sociedade global¹². Deste modo, não obstante os contextos diferenciados em que assentam as diferentes sociedades dos países em estudo, entendemos que este paradigma pode permitir apreender a interpretação e o contexto de um conjunto de conceitos próprios ou comuns a estes povos e culturas deste espaço geográfico. Neste espaço, os contextos e as vivências geográficos, históricos, políticos, económicos, sociais, culturais e humanos são diferentes, mas não totalmente diferentes. É este o paradigma da pluralidade mediterrânica¹³.

¹² O espaço mediterrânico é hoje considerado como um espaço de realidades plurais e opostas. Realidade complexa, no cruzamento de culturas, de sistemas políticos e de economias diferentes, o Mediterrâneo esforça-se por alcançar uma sinergia ente a tradição e a modernidade. Procura, através da tradição do diálogo, tradição nascida na Grécia clássica, articular as pretensões de universalidade de alguns valores com a diversidade de culturas e de crenças dos que participam no diálogo. É neste contexto que pensamos no paradigma da pluralidade mediterrânica.

¹³ Cf. Thierry Fabre *et al*, sobre as questões salientes do Mediterrâneo (humana, cultural e religiosa, política, estratégica), com o documento redigido no quadro do *Réseau d'excellence des centres de recherches en sciences humaines sur la Méditerranée* intitulado : «La Méditerranée. Horizons et enjeux du XXIe siècle», *Mai 2009* : <http://ramses2.mmsh.univ-aix.fr>.

Iremos analisar alguns resultados de um trabalho de análise quantitativa e qualitativa, ainda a decorrer¹⁴, da primeira parte do questionário sobre: “Os Jovens, o Magrebe e a Europa.” Propusemo-nos como objectivos: Identificar e avaliar os conhecimentos dos jovens inquiridos sobre o Magrebe e a Europa; Identificar a aquisição dos conhecimentos sobre o Magrebe e a Europa, por país; Identificar as áreas de conhecimento sobre o Magrebe e a Europa, por país; Caracterizar os povos do Magrebe e da Europa; Identificar e avaliar a importância de um melhor conhecimento mútuo dos países do Magrebe e da Europa.

4.1. A identificação e avaliação dos conhecimentos dos jovens inquiridos sobre o Magrebe e a Europa

Pela leitura do gráfico respeitante à pergunta P.1. «Sobre qual ou quais destes países tens algum conhecimento?» (Ver Figura 2), verificamos que – propositadamente ficou a referência ao próprio país – os jovens têm naturalmente um bom conhecimento do seu próprio país. Relativamente ao conhecimento mútuo, verificamos que existe uma maior homogeneidade nas respostas de todos os jovens relativamente a dois países: França e Espanha. Quando analisamos as respostas dos jovens de Lisboa, de Paris e de Madrid (dos jovens europeus)¹⁵ entre si, verificamos que os jovens de Lisboa e de Madrid têm um bom conhecimento de França (respectivamente 85% e 90%), que os jovens de Madrid têm um bom conhecimento de Portugal (79%), o mesmo não se podendo dizer dos jovens de Paris relativamente a Portugal (45%). Para compreender esta diferença, certamente que, no que diz respeito aos jovens de Madrid relativamente a Portugal, e poderemos também aplicar esta explicação inversamente dos jovens portugueses relativamente à Espanha, a

¹⁴ Tendo terminado o trabalho de terreno em Junho de 2010, iniciou-se um processo de análise quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos que ainda está em curso em virtude da calendarização das tarefas e respectiva execução no quadro do desenvolvimento e concretização do plano de trabalho do projecto de dissertação de doutoramento.

¹⁵ Como referimos no ponto 3, preferimos utilizar a terminologia das respectivas capitais/áreas metropolitanas onde foram administrados os questionários do que a terminologia dos países ou da respectiva área geográfica. Ao utilizar as expressões de “jovens portugueses/de Portugal, espanhóis/de Espanha e franceses/de França” ou de “jovens europeus” e de “jovens marroquinos/de Marrocos e de jovens tunisinos/da Tunísia” ou de “jovens magrebinos”, queremos salientar que nos referimos concretamente aos jovens das respectivas capitais/áreas metropolitanas dos referidos países em estudo.

vizinhança geográfica com as suas repercussões ao nível dos aspectos históricos, económicos, políticos e culturais explicarão um melhor conhecimento mútuo. Há ainda uma importante distância entre o grau de conhecimento que os jovens de Lisboa têm da França (85%) comparando com o que os jovens de Paris têm de Portugal (45%). Sem entrar, desde já, com algumas reflexões sobre esta diferença, a análise das perguntas seguintes (elaboradas com uma determinada sequência com vista a responder a determinados objectivos) permitirá trazer algumas explicações.

Se analisarmos, de um modo geral, o conhecimento dos jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris relativamente aos países do Magrebe, verificamos que os jovens de Paris conhecem melhor os países do Magrebe: 71% para a Argélia, 65% para Marrocos e 52% para a Tunísia. Se compararmos com as respostas dos jovens de Lisboa e de Madrid, temos respectivamente 59% e 63% para Marrocos, 45% e 38% para a Tunísia e 33% e 29% para a Argélia.

A leitura e a análise da pergunta P.2. (Ver Figura 3) pretendem reforçar a pergunta P.1. na medida em que se pergunta qual dos países referenciados, os jovens conhecem melhor. Verificamos que, para os jovens de Paris, estes conhecem melhor Espanha do que Portugal com uma acentuada diferença (61% e 27% respectivamente). Para os jovens de Madrid, a França vem em primeiro lugar (73%) seguindo-se Portugal (57%) mas com uma margem de diferença já menor quando se compara com os valores dos jovens de Paris. Para os jovens de Lisboa, estes conhecem melhor a Espanha do que a França (76% e 61% respectivamente). A vizinhança geográfica, e tudo o que isso implica ao nível da gestão das relações políticas, económicas e culturais, parecem aqui contribuir como um dos principais factores para a explicação do melhor conhecimento.

Quando analisamos o melhor conhecimento sobre os países do Magrebe, verificamos que, para além de valores percentuais mais baixos, são os jovens de Paris que mostram um conhecimento mais homogéneo, conhecendo melhor Marrocos (45%) mas também a Argélia (43%) sendo que a Tunísia aparece em último lugar (28%). Naturalmente, razões de natureza histórica relacionados com a presença

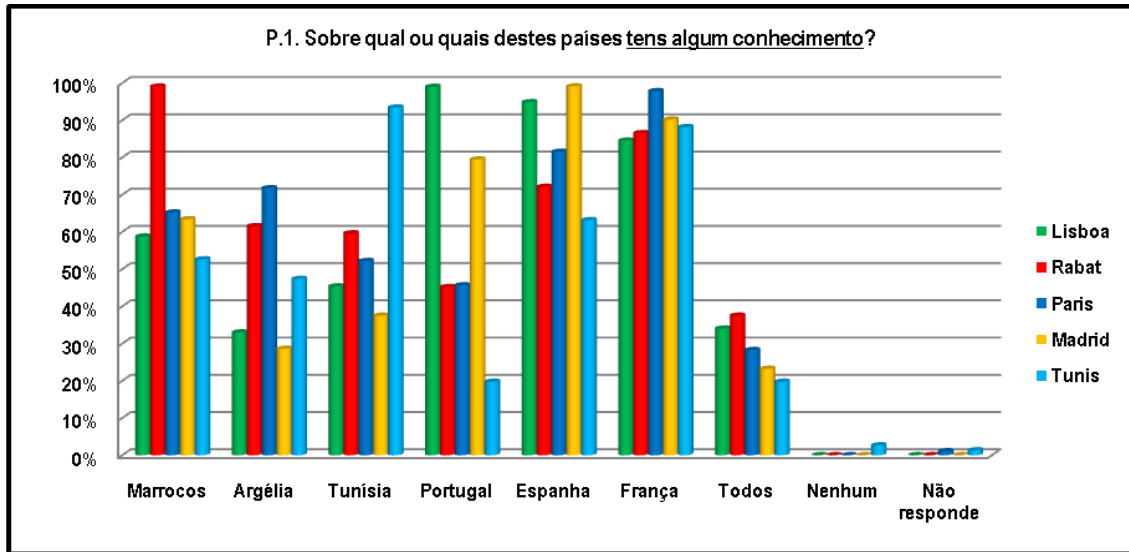
colonial da França nestes países explicam, desde logo, esse melhor conhecimento, e muito em função do tipo de presença francesa nestes países do Magrebe (Marrocos e Tunísia como protectorados; Argélia, como região «integrada» à França) e o consequente desenvolvimento de relações privilegiadas a diversos níveis sobretudo político e económico com estes países, com os seus impactos ao nível humano, cultural e turístico. Podemos nomeadamente referenciar que os países do Magrebe, muito em particular, Marrocos e a Tunísia, através nomeadamente do «Club Méditerranée/Club Med», são destinos turísticos de eleição da França. Quando analisamos as respostas dos jovens de Madrid, destaca-se em primeiro lugar Marrocos (40%), seguindo-se a Tunísia (21%) e, por último, a Argélia (10%). Aqui também a presença colonial espanhola em Marrocos e a actual presença de Espanha no Magrebe com os territórios de Ceuta e Melilla actualizam a explicação do melhor conhecimento de Marrocos por parte dos jovens espanhóis. Para os jovens de Lisboa, Marrocos é o país que conhecem melhor (35%), seguindo-se a Tunísia (24%) e a Argélia (7%). A história, a dada altura comum entre Portugal e Marrocos, a partir da conquista de Ceuta em 1415, explica uma melhor referência a Marrocos, além de uma questão de proximidade geográfica com repercussões ao nível político-económico, comercial e turístico. Considerando os vários factores que explicarão a diferenciação do melhor conhecimento entre os países, aqui concretamente entre os países da Europa e destes sobre os países do Magrebe, podemos, no nosso ver, pôr em evidência a relevância da inserção num mesmo espaço geográfico, político, económico e cultural como um elemento catalisador para uma homogeneização geográfica do conhecimento.

Embora, neste texto, nos focalizemos sobre o grau de conhecimento entre os jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris, e destes sobre os países do Magrebe (Marrocos, Argélia e Tunísia), parece-nos oportuno evidenciar a seguinte reflexão. Quando avaliamos os conhecimentos mútuos, eles são, antes de mais, feitos no espaço geográfico em que os países estão inseridos. Assim, os jovens portugueses, espanhóis e franceses conhecem-se melhor entre si, embora com variações mútuas, e o mesmo se dirá entre os jovens marroquinos e tunisinos, embora tam-

bém com variações. Mas quando comparamos os dois espaços geográficos, verificamos que existe um melhor conhecimento dos jovens de Rabat e de Tunes em relação aos países europeus referenciados do que o contrário. Sendo diversificado o conjunto de razões para explicar esta comparação, quando o analisamos nomeadamente ao nível de cada país, consideramos, tendo em conta a já referenciada linha condutora das perguntas e respectivos objectivos, que os modos de aquisição de conhecimento e as áreas de conhecimento correspondendo às perguntas P.3. e P.4.¹⁶, podem explicar, em parte, o melhor conhecimento dos jovens magrebinos relativamente aos países europeus quando comparado com o conhecimento dos jovens europeus relativamente aos países magrebinos. Queremos notar que quando nos referimos ao melhor conhecimento, definimos este não somente em função do que resulta da escola que é, na verdade, o âmbito espacial e temporal do nosso estudo, mas também de uma vontade de conhecer o outro em virtude de expectativas de vida pessoal e profissional que se consubstanciam no facto de nos seus países, estas expectativas serem, por ora, muito menos reais e, logo, menos atractivas quando comparadas com as que são oferecidas pelos países europeus nomeadamente a França e a Espanha. São, de facto, conhecidas as razões económicas, que se projectam no nível e no modo de vida, associadas à Europa como elementos explicativos para as expectativas mais elevadas dos jovens do Magrebe comparativamente com os jovens europeus cujas expectativas serão, no nosso ver, mais de curiosidade nomeadamente turística (e cultural) do que propriamente económica e política relativamente aos países do Magrebe (Cunha, 2005).

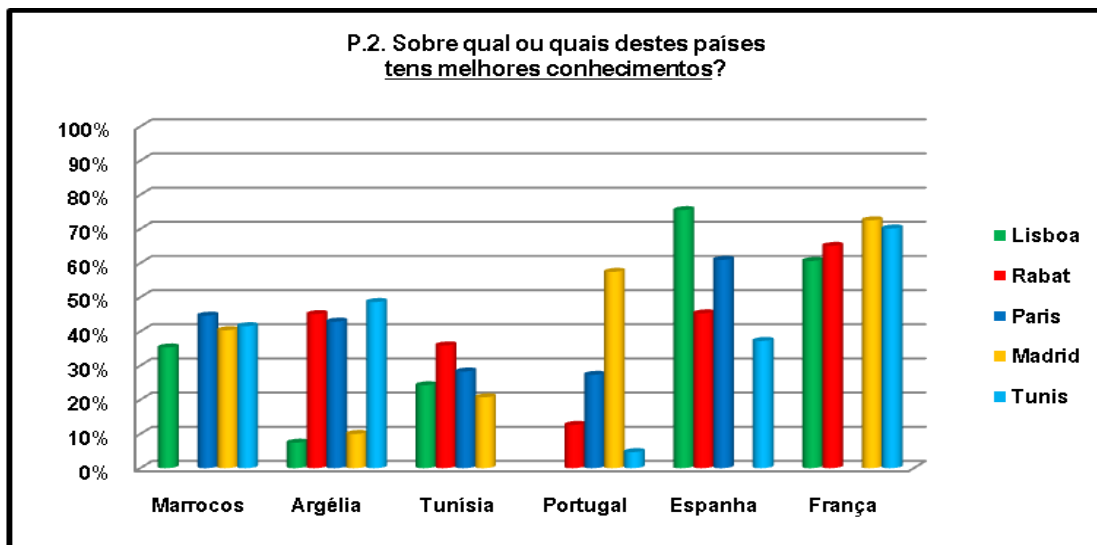
¹⁶ Ver os pontos 4.2. e 4.3.

Figura 2: P.1. Sobre qual ou quais destes países tens algum conhecimento?



(Fonte: base de dados)

Figura 3: P.2. Sobre qual ou quais destes países tens melhores conhecimentos?



(Fonte: base de dados)

4.2. A identificação dos modos de aquisição dos conhecimentos sobre o Magrebe e a Europa, por país

Pretendemos com a pergunta P.3. (Ver Figuras 4, 5 e 6) procurar saber quais são os meios mais relevantes definidos pelos jovens para consubstanciar os seus conhecimentos relativamente aos países em estudo. Por essa razão, elaborámos a questão por país

com o objectivo dos jovens inquiridos responderem sobre cada um dos países em estudo, à excepção do seu próprio país. Propusemos, o que chamaremos, um conjunto de meios ou modos de conhecimento sendo que os próprios jovens inquiridos poderiam apresentar outro meio caso não se identificassem com as respostas apresentadas.

Com isto queremos, aqui, de novo, realçar um aspecto que nos é importante ao nível da nossa metodologia muito em virtude do que já foi, aliás, referenciado no ponto dos aspectos metodológicos e que se prende com o grau de arbitrariedade e de relatividade que comporta a delimitação de um objecto de estudo e o seu processo de construção. Por isso, entendemos oportuno realçar a questão da elaboração do questionário dado que as respostas que foram seleccionadas têm naturalmente o cunho do ser e estar de quem o define. Mas ao mesmo tempo, e tal foi e é para nós um princípio que nos orientou ao longo de todo o processo de elaboração do projecto de investigação, acreditamos que, ao responder ao questionário, cada aluno estaria automaticamente a fazer funcionar a sua atitude crítica nomeadamente na possibilidade de apresentar uma outra resposta no próprio questionário ou simplesmente na possibilidade de não responder, ou porque inseguro nas respostas, ou porque não concordando com as respostas apresentadas (Silva *et al*, 2005; Carmo *et al*, 1995).

Pela análise da leitura das respostas da pergunta P.3., quando perguntámos aos jovens de Lisboa como adquiriram o conhecimento relativo à Espanha, e considerando as três principais respostas, a Visita ao país é a primeira razão com 75%, seguindo-se a Televisão com 55% e os Jornais com 43%. Relativamente à França, temos a Televisão (59%), os Manuais escolares (53%) e os Jornais (41%). Para os jovens de Paris, em relação à Espanha, os Manuais escolares com 64% são o mais importante meio de conhecimento, seguindo-se a Visita ao país com 48% e depois a Televisão com 44%. Relativamente a Portugal, a primeira resposta é um conhecimento vago de Portugal (48%). Segue-se depois os Amigos com 37% e os Manuais escolares com 29%. Aproveitamos para acrescentar que, ainda relativamente a Portugal, se seguem a Televisão com 24% e os Jornais com 21 %. Para os jovens de Madrid, em relação a Portugal, a Televisão é a primeira resposta com 70% seguindo-se os Jornais com 45 % e a Visita ao país com

40%. Em relação à França, a Televisão também é a primeira resposta com 73%, seguindo-se os Manuais escolares com 66% e os Jornais com 53 %.

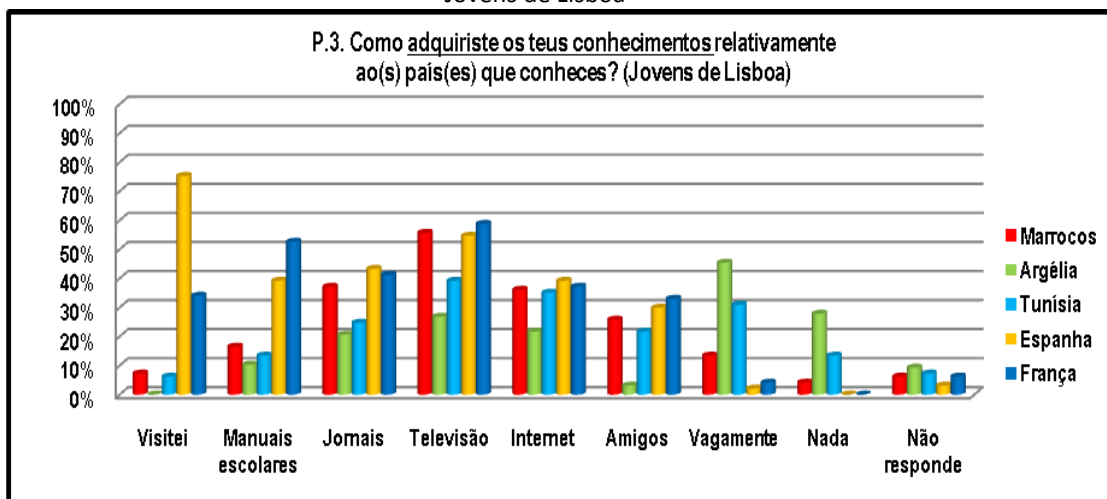
Uma primeira análise evidencia, novamente, a vizinhança geográfica como um elemento que facilita a aquisição do conhecimento, no caso concreto de Portugal relativamente a Espanha, mas também, em parte, dos jovens de Paris relativamente à Espanha. Por outro lado, a Televisão e os Jornais são referenciados como outros meios que consubstanciam a aquisição de conhecimento. Dado a escola, mais concretamente o ciclo do ensino secundário, ser o quadro espacial deste trabalho de investigação, verificamos que aquela, nomeadamente através da referência aos manuais escolares, não terá, por ventura, a relevância que poderíamos atribuir, mesmo se considerarmos o facto de, para os jovens de Paris, os manuais escolares constituírem a primeira resposta relativamente à Espanha. Na verdade, os programas e conteúdos escolares nomeadamente no ensino secundário, nomeadamente no âmbito das disciplinas de História e de Geografia, são ainda elaborados com base num corpus de conteúdos nacionais: história e geografia nacionais, obras literárias de referência nacionais, etc. (Bureau International d'Éducation, 2004). Nesse sentido, ganha relevância, como elemento de reflexão, a referência feita mais acima sobre a necessidade de se promover, ao nível dos curricula escolares, a chamada – história global – que pretende contar uma história mais abrangente que vá para além das fronteiras nacionais (Testot, 2008).

Considerando, de uma forma geral, o olhar dos jovens europeus relativamente aos jovens magrebins, prevalecem como modos de aquisição de conhecimento, a Televisão, os Jornais, os Amigos e a Internet com valores percentuais que variam entre os 20% e os 60%.

Como principal reflexão, verificamos uma relativa importância da escola, se considerarmos as referências percentuais atribuídas aos manuais escolares no processo de aquisição do conhecimento do outro. Além da televisão, dos jornais e dos amigos constituírem os meios mais indicados para adquirirem conhecimento do outro, vai ganhando importância a Internet, que é, de facto, marcante na juventude. O seu acesso público ou privado mais ou menos facilitado através de campanhas de promoção de natureza comercial e a cada vez maior importância desta tecnologia de informação e de comunicação como fer-

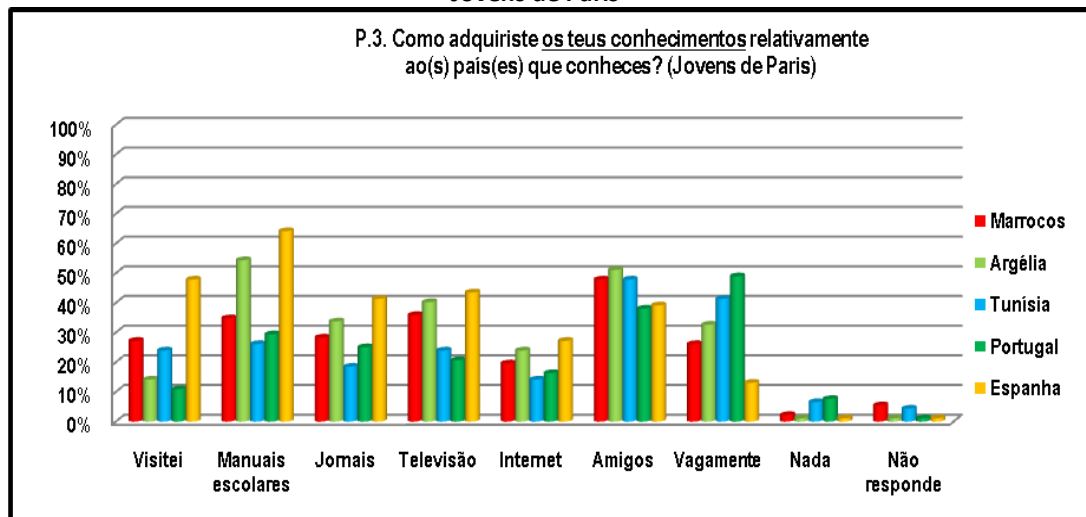
ramenta de trabalho e de consulta pessoal explicam a razão pela qual a Internet constitui-se como outra via relevante para se adquirir conhecimento sobre os outros.

Figura 4: P.3. Como adquiriste os teus conhecimentos relativamente ao(s) país(es) que conheces?
Jovens de Lisboa



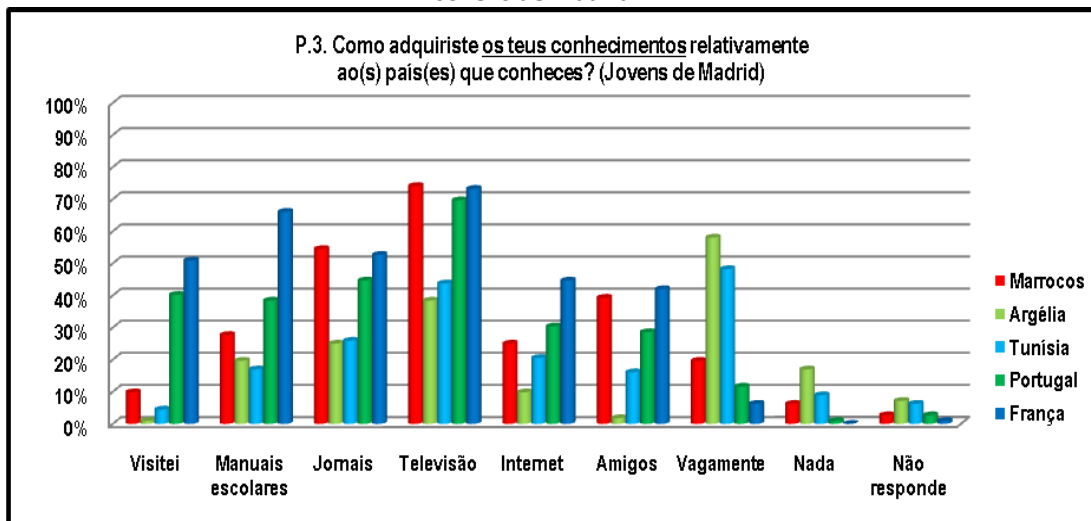
(Fonte: base de dados)

Figura 5: P.3. Como adquiriste os teus conhecimentos relativamente ao(s) país(es) que conheces?
Jovens de Paris



(Fonte: base de dados)

Figura 6: P.3. Como adquiriste os teus conhecimentos relativamente ao(s) país(es) que conheces?
Jovens de Madrid



(Fonte: base de dados)

4.3. A identificação das áreas de conhecimento sobre o Magrebe e a Europa, por país

Identificadas e avaliadas as principais formas de conhecimento por país, interessa-nos agora definir as principais áreas desse conhecimento, por país, apontadas pelos jovens inquiridos de Lisboa, Madrid e Paris que se consubstanciam na pergunta P.4. (Ver Figuras 7, 8 e 9).

Para os jovens de Lisboa, as principais áreas de conhecimento são, relativamente à França, a História/Geografia com 69%, o Cinema e as Tradições, ambas com 33%, e depois o Desporto com 28%. Quanto à Espanha, as principais áreas de conhecimento são a História/Geografia com 73%, as Tradições com 46% e o Desporto com 35%, seguindo-se de perto a Música com 32%.

Para os jovens de Paris, a análise dos dados mostra que as três principais áreas de conhecimento sobre a Espanha são a História/Geografia com 75%, o Desporto com 45% e a Política/Economia com 30%. Quanto a Portugal, temos por ordem de importância, o Desporto com 44%, a História/Geografia com 42% e as Tradições com 16%. Há que salientar um valor percentual de 32% de Não Responde (N/R). Seguindo a linha de raciocínio a propósito de Portugal, um menor conhecimento do país, aliás uma constante, comparando nomeadamente com a Espanha, traduz-se em valores mais elevados de N/R em quase todas as questões apresentadas.

Para os jovens de Madrid, as áreas de conhecimento apontadas para Portugal são a História/Geografia com 74%, o Desporto com 67% e as Tradições com 29%. Quanto à França, temos os seguintes resultados: a História/Geografia com 87%, o Desporto com 35% e a Política/Economia com 29% e, muito próximo, a Moda com 27%.

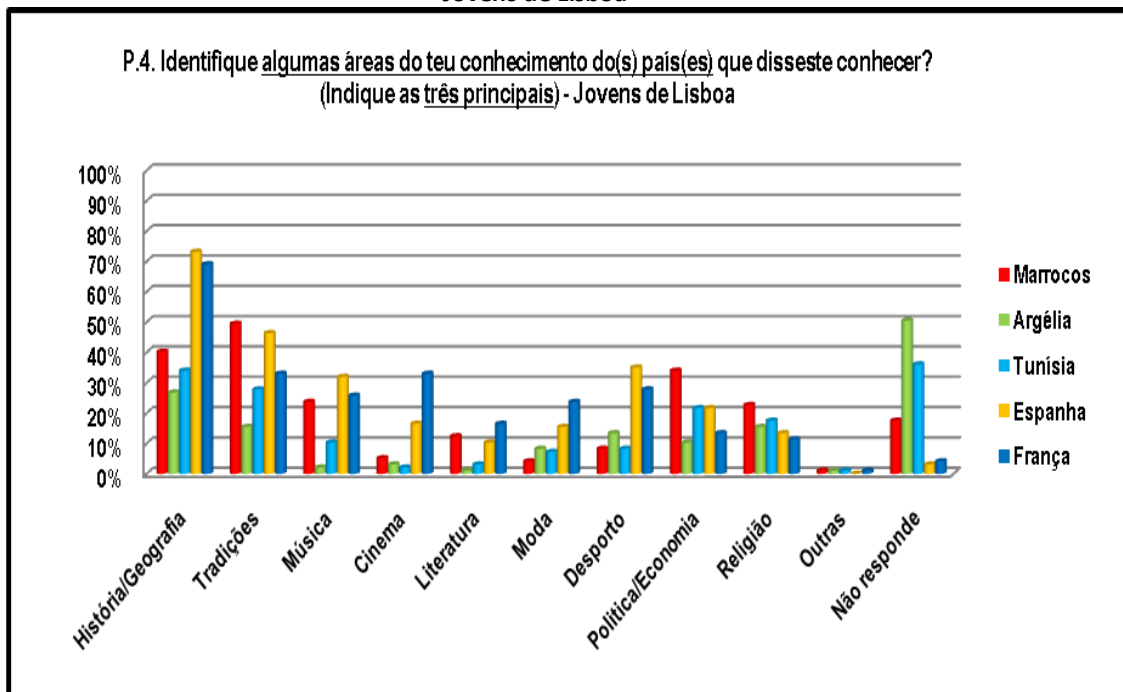
Se lançarmos um breve olhar sobre o que os jovens europeus apontam como principais áreas de conhecimento relativamente aos países do Magrebe, temos, de uma forma geral, e por ordem de importância, a História/Geografia, as Tradições e a Religião, seguindo-se de perto o Desporto.

Uma primeira reflexão sobre a análise dos dados desta pergunta mostra-nos a relevância da História/Geografia como uma das principais áreas de conhecimento. Suscita-nos uma interessante reflexão quando pensamos de novo no papel da escola na aquisição de conhecimentos que vimos ter na pergunta P.1. alguma importância mas não tanto quanto a nossa expectativa inicial. Ou, se quisermos fazer uma outra leitura, terá uma importância mas porventura centralizada num determinado aspecto, isto é, a importância da História/Geografia como disciplina curricular na escola e conseqüentemente como um dos principais meios para a aquisição de conhecimentos sobre os outros países e respectivas culturas. Isto sugere-nos que se a escola, através de uma certa relevância dada aos manuais escolares, ocupa, na realidade, um lugar relativamente importante, isto significa que a própria escola pode ser considerada, apesar de tudo, como um meio consistente, diríamos privilegiado, para melhor identificar alguns traços culturais de um país, do seu povo e da sua cultura, mesmo sabendo que, muitas das vezes, estes traços precisam regularmente de uma actualização, ou, se quisermos dado o seu significado preciso, de um «upgrade.»

Por essa via da escola, e complementada pelo que a Televisão e a Internet veiculam (sem esquecer a Visita ao país, os Jornais e os Amigos), as Tradições, ou seja, os traços que instantaneamente se identificam com um povo e uma cultura, constituem uma outra área de conhecimento mais referenciada pelos jovens. Nesta ordem de ideias, é interessante verificar quão certos traços se associam aos respectivos

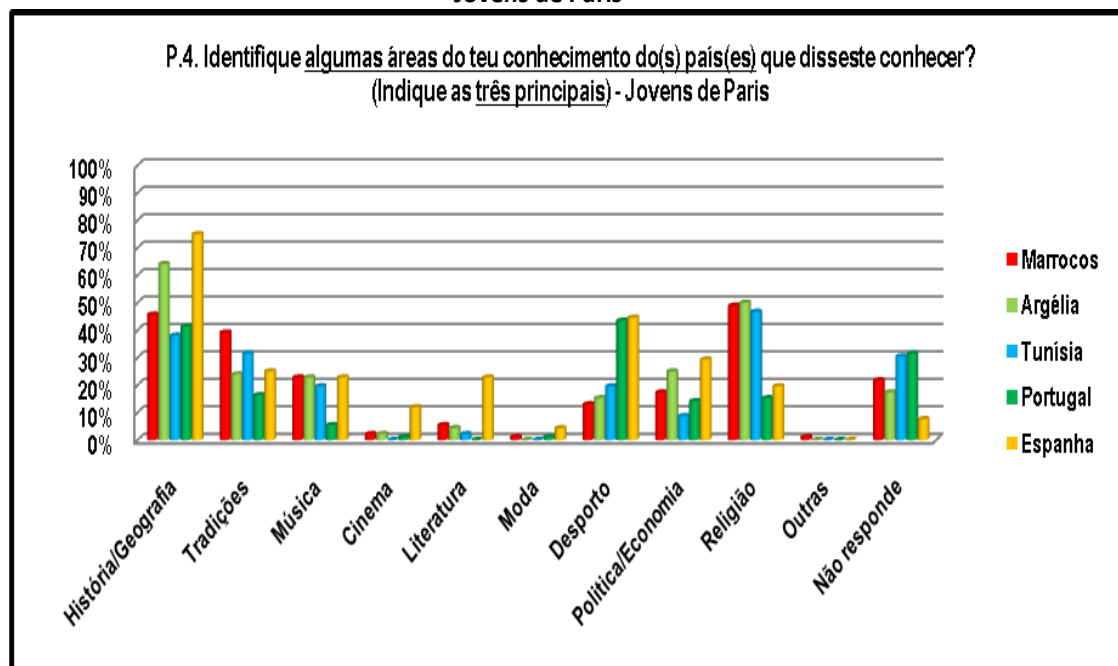
países pelo que estes representam em termos de visibilidade desse país. Estamos a pensar nomeadamente no Desporto que é posto em evidência por todos os jovens mas em particular pelos jovens de Madrid e de Paris quando pensam em Portugal: a projecção internacional de jogadores de futebol como o caso de Cristiano Ronaldo ou de treinadores como o caso de José Mourinho identificam e facilitam o conhecimento de Portugal. Isso não significa naturalmente um melhor conhecimento a outros níveis nomeadamente cultural mas tem um efeito de «despertador» e, por isso, no nosso ver, positivo. Podemos, aliás, prosseguir esta nossa linha de raciocínio, embora a um nível mais diluído, em relação ao Cinema para a França, uma área de conhecimento apontada pelos jovens de Lisboa, ou ainda a Política/Economia apontada, quer pelos jovens de Madrid, quer pelos jovens de Paris, como uma importante área de conhecimento mútua entre a França e a Espanha.

Figura 7: P.4. Identifique algumas áreas do teu conhecimento do(s) país(es) que disseste conhecer?
Jovens de Lisboa



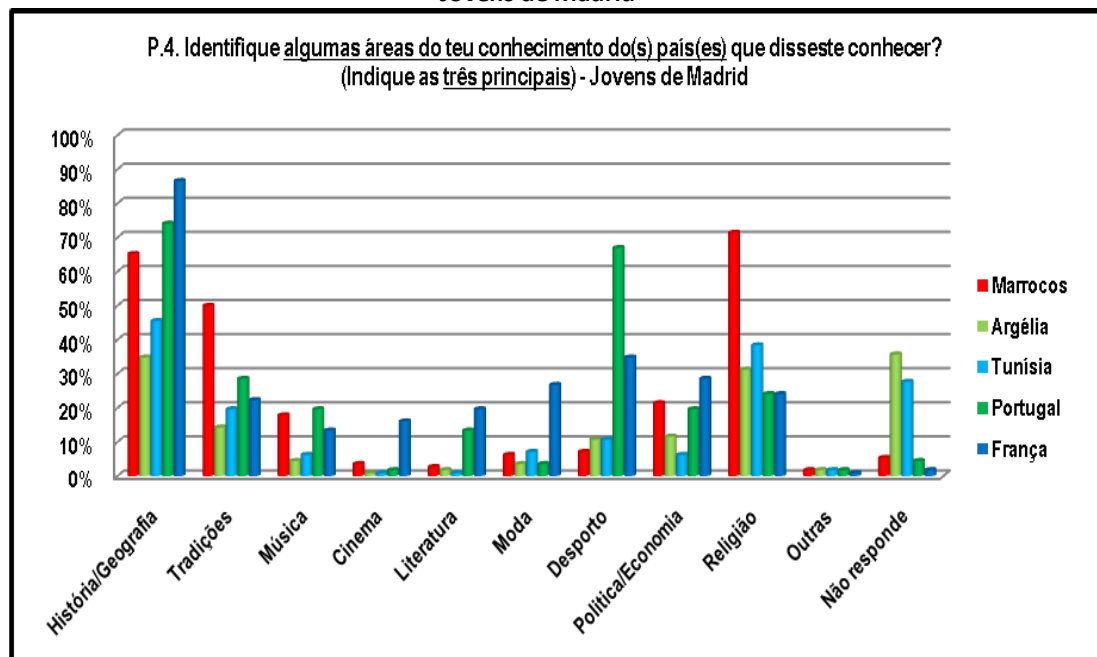
(Fonte: base de dados)

Figura 8: P.4. Identifique algumas áreas do teu conhecimento do(s) país(es) que disseste conhecer?
Jovens de Paris



(Fonte: base de dados)

Figura 9: P.4. Identifique algumas áreas do teu conhecimento do(s) país(es) que disseste conhecer?
Jovens de Madrid



(Fonte: base de dados)

4.4. A caracterização dos povos do Magrebe e da Europa

Pretende-se com a pergunta P.5. (Ver Figuras 10, 11 e 12) saber como os jovens inquiridos, em face do seu conhecimento relativamente aos países em estudo, são capazes de indicar alguns traços característicos dos respectivos povos.

Para os jovens de Lisboa, em relação à Espanha, estes caracterizam o seu povo como Simpático/Hospitaleiro com 55%, Pacífico com 43% e Solidário com 32%. É também por esta ordem que os jovens portugueses caracterizam o povo francês respectivamente 43%, 37% e 28%. A diferença está nos respectivos valores sendo mais elevados para a Espanha, o que significa, antes de mais, o efeito de uma maior proximidade geográfica e subsequente de um melhor conhecimento sobre o respectivo país.

Para os jovens de Paris, estes caracterizam a Espanha e o seu povo como Simpático/Hospitaleiro com 60%, Pacífico com 31 % e Solidário com 23%. Relativamente a Portugal, surge, em primeiro lugar, um valor mais elevado de Não Responde (N/R) com 47%, seguindo-se Simpático/Hospitaleiro com 35%, Pacífico com 22% e Solidário com 20%.

Para os jovens de Madrid, Portugal é um país Simpático/Hospitaleiro com 65%, Pacífico com 57% e Solidário com 43%. Por seu lado, a França é um país com um povo Simpático/Hospitaleiro com 45%, Solidário com 38% e Pacífico com 31%.

Podemos concluir que, de um modo geral, os jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris caracterizam mutuamente os povos dos respectivos países em causa quase da mesma forma, ou seja, Simpático/Hospitaleiro, Pacífico e Solidário. As variações estão nos valores percentuais e ainda na atribuição da quarta e quinta características. Verificamos, por exemplo, valores mais elevados dos jovens de Lisboa relativamente à Espanha e dos jovens de Madrid em relação a Portugal. Quanto à relevância de uma quarta característica, encontramos, por exemplo, nos jovens de Lisboa relativamente à Espanha, o Desconfiado com 29% e o Individualista com 22% e quanto à França, o Individualista com 24% e o Arrogante/Intolerante com 22%. Nos jovens de Madrid, para a França, temos o Individualista com 29% e o Antipático com 26%. Relativamente a Portugal,

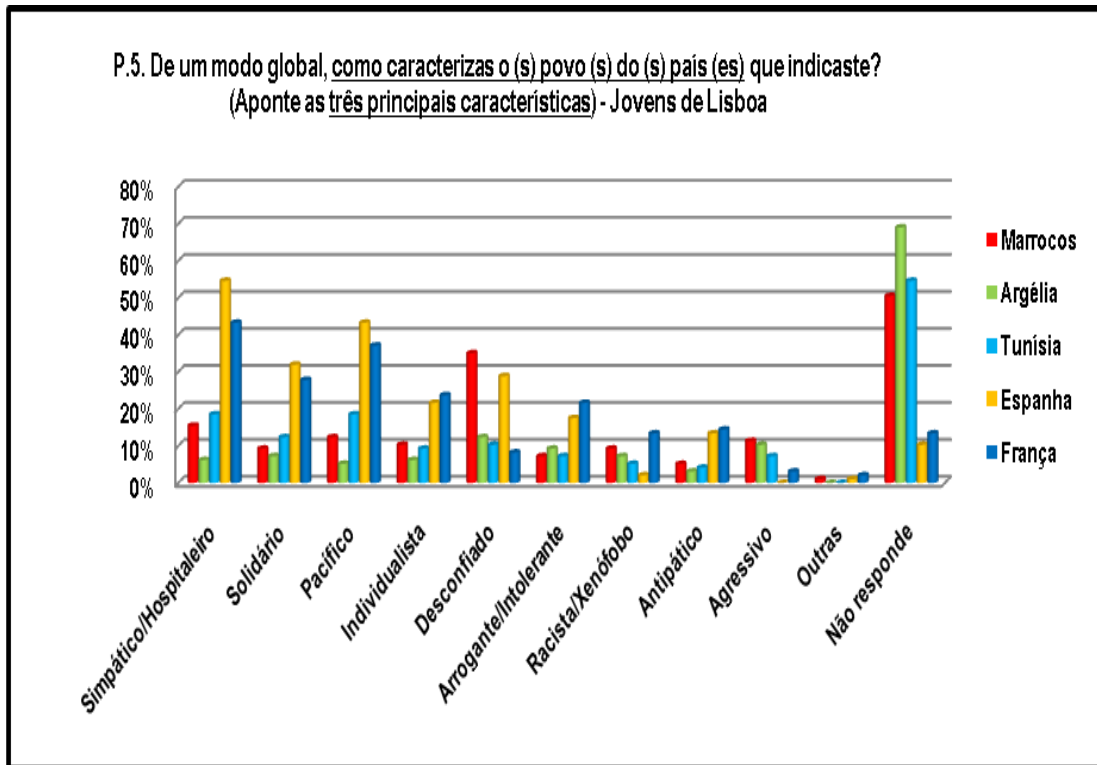
também surge a característica do Individualista, com um valor mais baixo: 18% (não tendo relevância percentual a quinta característica).

Um dos aspectos a salientar nesta pergunta são os valores relativamente elevados de Não Responde (N/R) em relação a todos os países por parte dos jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris embora com variações. As não-respostas são mais elevadas junto dos jovens de Lisboa quanto se referem aos países do Magrebe comparando com os jovens de Paris e de Madrid. Por outro lado, os valores dos jovens de Paris relativamente aos países europeus em estudo, comparando com os dos jovens de Lisboa e de Madrid, são ligeiramente mais elevados. Estes valores reflectem, em parte, as respostas dos jovens inquiridos às perguntas anteriores nomeadamente as respeitantes ao conhecimento e melhor conhecimento dos países (P.1. e P.2.)¹⁷. De facto, numa primeira leitura, um melhor ou pior conhecimento influi na disponibilidade do jovem em procurar caracterizar um povo. Entrarão ainda em linha de conta o impacto de outros factores que se prendem nomeadamente com o ano escolar em que estão inseridos, o contexto dos amigos, o contexto familiar e socioeconómico e o contexto de acesso a determinados meios de comunicação social muito em particular a televisão e a *Internet* dado o impacto que estes meios têm, na realidade, na juventude (Bureau International d'Éducation, 2004).

Por fim, se considerarmos, no seu conjunto, os valores de Lisboa, de Madrid e de Paris relativamente aos países do Magrebe, as três principais características que sobressaem são, em primeiro lugar, os valores elevados de Não Responde (N/R) que variam entre os 40% e os 65 %, seguindo-se o Simpático/Hospitaleiro e o Desconfiado com valores que variam entre os 15 % e os 60%. Dito de outra forma, acentua-se significativamente a dificuldade dos jovens europeus, mais concretamente, de Lisboa, de Madrid e de Paris, em apresentar alguns traços característicos dos povos dos países do Magrebe.

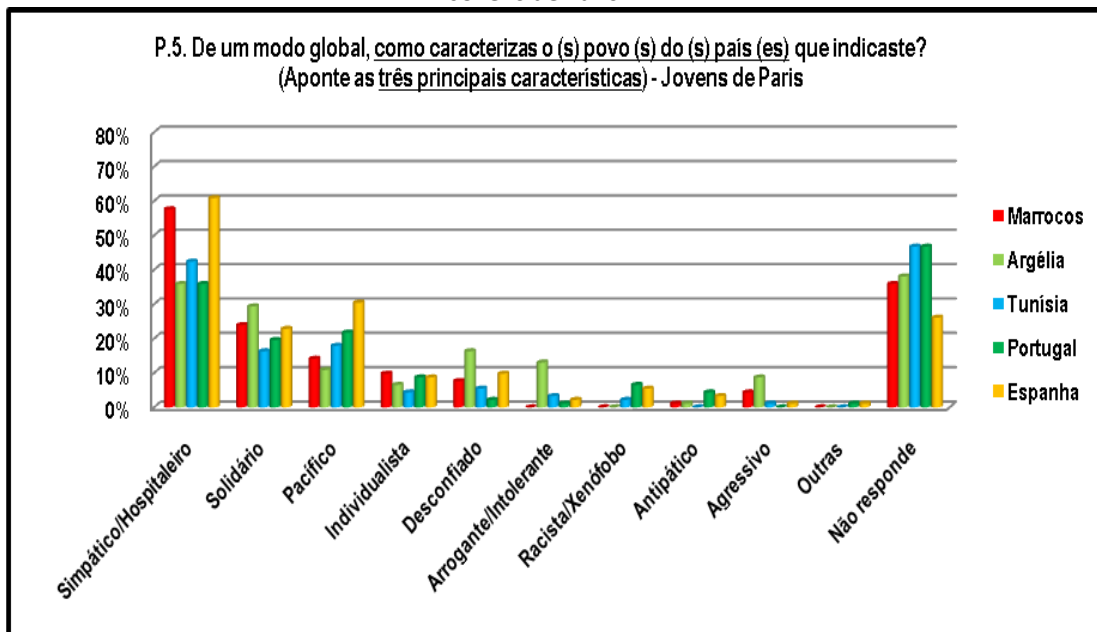
¹⁷ Ver o ponto 4.1.

Figura 10: P.5. De um modo global, como caracterizas o (s) povo (s) do (s) país (es) que indicaste?
Jovens de Lisboa



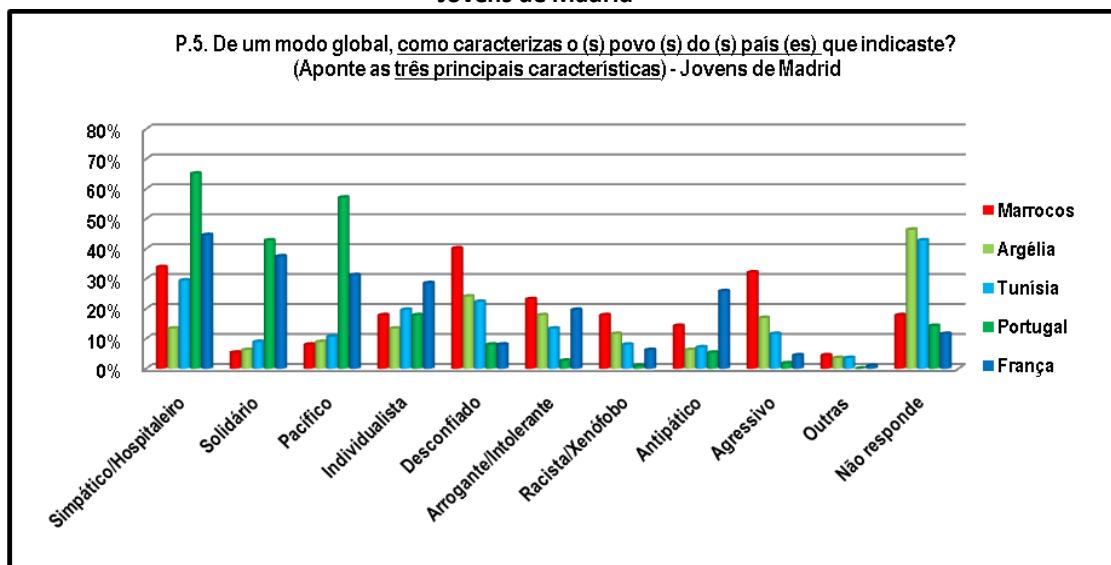
(Fonte: base de dados)

Figura 11: P.5. De um modo global, como caracterizas o (s) povo (s) do (s) país (es) que indicaste?
Jovens de Paris



(Fonte: base de dados)

Figura 12: P.5. De um modo global, como caracterizas o (s) povo (s) do (s) país (es) que indicaste?
Jovens de Madrid



(Fonte: base de dados)

4.5. A identificação e avaliação da importância de um melhor conhecimento mútuo dos países do Magrebe e da Europa

Para concluir esta breve reflexão sobre as percepções que os jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris têm mutuamente, quisemos fazê-lo pondo em evidência a relevância que tem para estes jovens um melhor conhecimento mútuo, do seu povo e da sua cultura. Dadas as respostas apresentadas para esse efeito, e sempre na perspectiva de que estas são uma escolha do próprio investigador apesar da sua preocupação em atribuir-lhe uma objectividade, pretendemos, em primeiro lugar, identificar efectivamente a importância de um melhor conhecimento mútuo, e, conseqüentemente, avaliar essa importância para se retirar algumas considerações no sentido de se melhorar, pelas diversas vias disponíveis educativas formais e informais, as referências culturais, as percepções e representações mútuas.

Pela leitura dos dados referentes à pergunta P.6. sobre a importância de um melhor conhecimento mútuo (Ver as Figuras 13, 14 e 15), observamos que, para os jovens de Lisboa, é importante conhecer melhor os seus vizinhos europeus. Relativamente à França, as razões são, em primeiro lugar, Socioculturais com 57%, Turísticas com 54% e Históricas com 34%. Para a Espanha, as principais razões são as de natureza Sociocul-

tural com 49%, as razões de Vizinhança geográfica com 41% e as razões Históricas e Turísticas com respectivamente 38% e 37%.

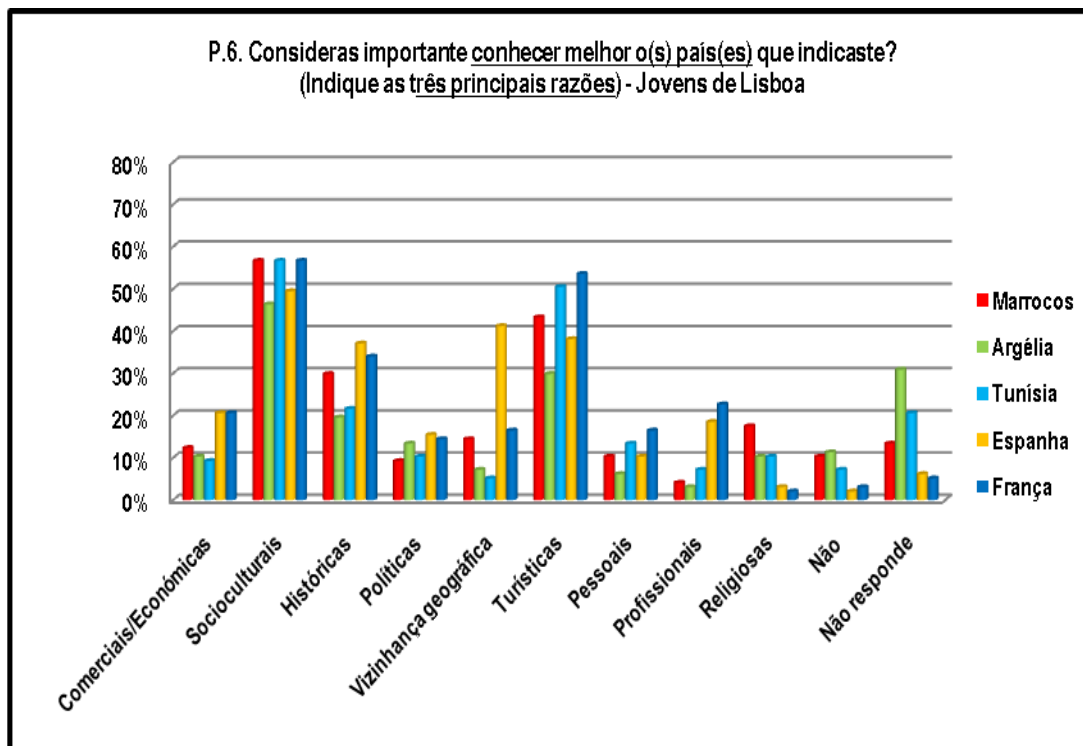
Por seu lado, os jovens de Paris relativamente a Portugal apontam as seguintes razões para melhor conhecer este país: Socioculturais e Turísticas (ambas com 31%), de Vizinhança geográfica (26%) e Históricas (21%). Quanto à Espanha, as razões Socioculturais com 41% são as primeiras razões apontadas, seguindo-se as razões Comerciais/Económicas com 37% e as razões de Vizinhança geográfica e Turísticas com 35%.

Olhando para as respostas dos jovens de Madrid, verificamos que são basicamente as mesmas razões apontadas pelos jovens de Lisboa e de Paris mas distribuídas de forma diferente. Relativamente à França, os jovens apontam as razões Turísticas como as primeiras razões para conhecer melhor estes países. Seguem-se as razões Socioculturais e Comerciais/Económicas, respectivamente com 38% e 37%. As razões Históricas vêm depois com 33%. Quando os jovens de Madrid se pronunciam sobre Portugal, são as razões de Vizinhança geográfica que surgem em primeiro lugar com 54%, seguindo-se de perto as razões Turísticas com 50% e depois as razões Socioculturais com 46%.

Uma breve análise comparativa destes dados evidencia um conjunto de razões comuns para consubstanciar a importância de um melhor conhecimento mútuo no que diz respeito a países que têm, antes de mais nada, um espaço geográfico comum. Aliás, umas dessas razões comuns são precisamente as de natureza geográfica, mais evidente ainda quando as fronteiras são directas como entre Portugal e Espanha e entre a Espanha e a França. Estas razões acabam por ter uma relação forte com as outras razões como as de natureza sociocultural, de natureza turística, de natureza comercial/económica e de natureza histórica. Razões que também têm em conta os diferentes contextos culturais, históricos, sociais, económicos, humanos que moldam as formas como são percebidas, representadas, construídas as imagens sobre o outro (Santos, 2009).

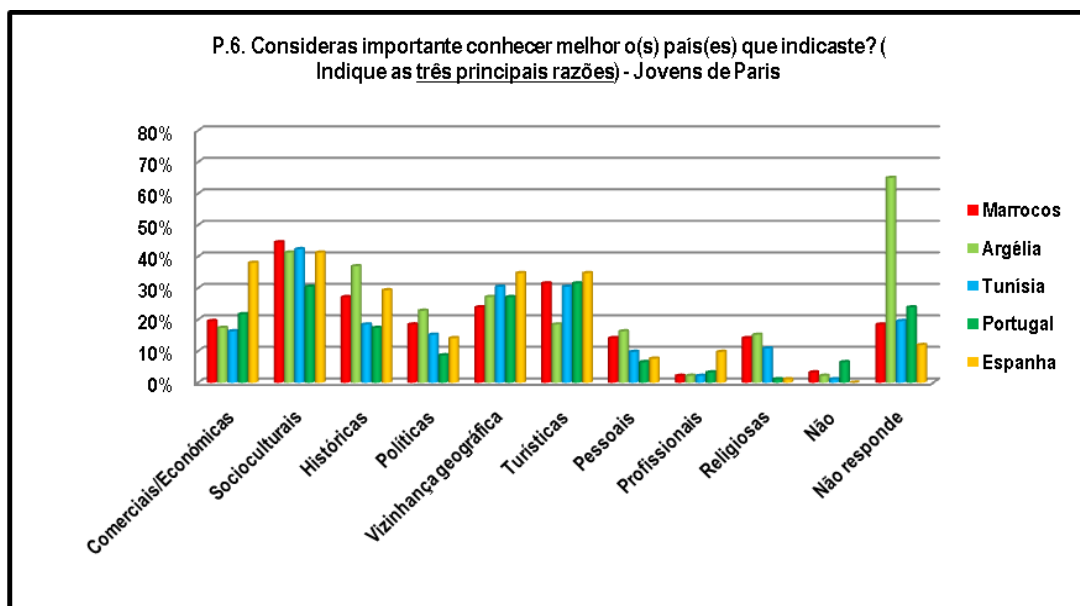
Aplicando o nosso olhar geral quanto às percepções dos jovens de Lisboa, de Madrid e de Paris relativamente aos jovens magrebinos, observamos que as razões que prevalecem para justificar a relevância de um melhor conhecimento mútuo são, por ordem de importância, as razões Socioculturais, Turísticas e Históricas.

Figura 13: P.6. Consideras importante conhecer melhor o(s) país(es) que indicaste? Jovens de Lisboa

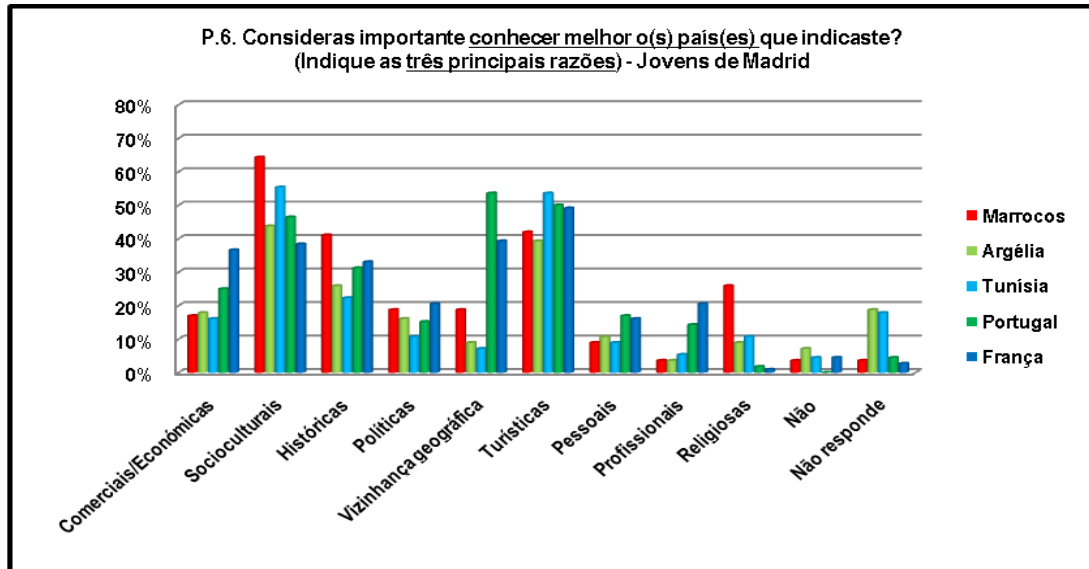


(Fonte: base de dados)

Figura 14: P.6. Consideras importante conhecer melhor o(s) país(es) que indicaste? Jovens de Paris



(Fonte: base de dados)

Figura 15: P.6. Consideras importante conhecer melhor o(s) país(es) que indicaste? Jovens de Madrid

(Fonte: base de dados)

5. Algumas conclusões

Qualquer objecto de estudo é, antes de mais, um recorte pessoal e contém, por isso, o seu grau de arbitrariedade e a sua parte de relatividade, o que naturalmente se reflecte na forma como o estudo é construído e conduzido. Ao trabalhar numa amostra de alunos de países diferenciados pelos seus contextos políticos, económicos e culturais, deparamo-nos desde o início com o desafio de compreender de que forma os diferentes contextos acabam por influenciar o ambiente das respostas dos alunos dos diferentes países. Porque, quando se fala de alunos, é falar de jovens em situações e condições de vida por vezes muito diferenciadas pela própria diferença de idades mas também pelo quadro social e familiar de referência de cada um, pelos diferentes estatutos culturais e económicos, pelo género, pela etnia e pelo local de residência. Isso significa que vamos encontrar diferentes modos de ser aluno e modos de estar na escola. Assim, ao mesmo tempo que a análise se vai realizando, procurámos elementos fiáveis e credíveis para enquadrar o nosso estudo, e, mais concretamente, esta nossa reflexão que, aqui apresentamos, sobre as formas de como os jovens de Lisboa (Portugal), Madrid (Espanha) e Paris (França) se vêem mutuamente, lançando um olhar sobre como vêem os outros jovens de Marrocos, da Argélia e da Tunísia.

Referimos na introdução que, ao centrar a lógica de acção deste estudo no espaço da escola, associámos o fenómeno da globalização procurando encontrar nele, dado um conjunto de interesses, valores e preocupações comuns a todos, uma base para diluir a complexidade dos diferentes contextos que caracterizam os países em estudo. Utilizámos, para o efeito, a expressão: «pensar global.»

Por outro lado, nas considerações gerais sobre o nosso estudo, resultante da dissertação de doutoramento em curso, referenciámos os jovens como “mensageiros do diálogo entre culturas» e que, relacionada com esta particularidade, a escola constitui-se como um laboratório privilegiado de um projecto onde o desempenho da juventude pode contribuir para preencher um certo vazio no que diz respeito às expectativas e valores sobre o futuro, e que tem vindo a ser propiciador de atitudes intolerantes, xenófobas e violentas. Ora, precisamente a escola de hoje é um laboratório caracterizado por diferentes estatutos, diferentes condições de acesso e de frequência escolar resultantes de diferentes tipos de investimentos pessoais, diferentes percursos escolares e formativos e diferentes expectativas relativamente à própria escola e, logo, à inserção profissional e ao trabalho. Na verdade, esta heterogeneidade social, mesmo que não concretizada ao nível do espaço de uma escola, a multiculturalidade e a progressiva universalização do acesso à educação básica e secundária afirmam-se como realidades mais ou menos omnipresentes em cada escola e em cada turma. Acabam, no nosso entender, por nos procurar e acrescentar «um algo de comum» que nos interessa quando pretendemos definir uma contextualização de um estudo como este.

Nesta ordem de ideias, esta apresentação de alguns resultados e de algumas reflexões sobre como e de que formas os jovens de Lisboa (Portugal), de Madrid (Espanha) e de Paris (França) se conhecem mutuamente lançando, ao mesmo tempo, um olhar sobre como conhecem os outros jovens de Marrocos, da Argélia e da Tunísia tem dois momentos. Um primeiro é o de mostrar o nível de conhecimento mútuo dos jovens inquiridos, neste caso concreto, de Lisboa, Madrid e Paris (jovens europeus), dos seus países, dos seus povos e das suas culturas, mas também de Marrocos, da Argélia e da Tunísia dado que a reflexão, que aqui apresentamos, se enquadra num estudo mais abrangente e comparativo, incluindo os países do Magrebe. Num segundo momento,

este estudo pretende reflectir sobre as dificuldades ou a complexidade de um estudo que se quer comparativo. Complexo porque nos deparamos com uma diversidade de abordagens e ferramentas metodológicas, epistemológicas e axiológicas que um trabalho de natureza comparativa suscita, mas que procurámos, sempre que possível, adaptar tendo em conta os principais objectivos deste mesmo trabalho.

Reflectindo sobre os dados aqui analisados, algumas das reflexões apresentadas correspondem a determinadas expectativas tidas logo na elaboração do projecto de investigação. Diríamos mesmo quase «expectativas do lugar-comum» quando nos apercebemos, por exemplo, que Portugal comparando com a Espanha é menos conhecido, de um modo geral, por parte dos jovens (de Madrid e de Paris) e que, a vizinhança geográfica, mas não só, é um factor muito importante para explicar um melhor conhecimento mútuo. Na verdade, fazer reflectir os jovens sobre a sua própria cultura e sobre a cultura dos outros, e sobre as suas relações mútuas tomando consciência das diferenças culturais e estimulando-os a encontrar essas diferenças sem, desde logo, fazer um juízo de valor constituiu o nosso interesse junto dos jovens inquiridos (e continua a constituir o nosso interesse junto da juventude). Um número importante destes jovens teve a oportunidade de expressar alguns dos seus pensamentos, algumas das suas reflexões, algumas das suas críticas, através da última pergunta do questionário onde se pedia com base na frase: «Conhecer o outro é conhecer-te melhor» que fizessem um comentário sobre o questionário¹⁸, permitindo assim que a atitude crítica do aluno fosse reforçada porque considerada inerente ao simples acto de responder ao questionário.

Se são tantas e diversificadas as variáveis (as origens sociais, as diversas trajectórias de vida, a natureza e apoio familiar, os recursos culturais e económicos, as circunstâncias particulares) que influem na maturação, na socialização e na afirmação da identidade e singularidade dos jovens (do Sul ou do Norte, do Norte ou do Sul), a escola, que já não tem o monopólio do saber e independentemente do seu contexto geográfico, continua a ser um espaço (cognitivo e afectivo) relevante para recolher, traduzir, sintetizar

¹⁸ Pergunta P.36. “Conhecer o outro é conhecer-te melhor.” Este espaço é teu! Se tens qualquer comentário a fazer, use este espaço para tal.

e finalmente transmitir outros olhares sejam eles geográficos, históricos, culturais, humanos.

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. (dir.). (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*, Paris: Anthropos.

ALTHABE, G.; SELIM, M. (1998). *Démarches ethnologiques au présent*, Paris: L'Harmattan.

BARRERE, A.; Sembel, N. (1999). *Sociologie de l'Éducation*, Paris: Nathan.

BENNANI-CHRAÏBI, M.; FARAG, I. (dir.). (2007). *Jeunesses des sociétés arabes. Par-delà les menaces et les promesses*, Paris: Editions Aux Lieux d'Être.

BENSALAH, A. A.; DANIEL, J. (co-chairs). (2003). «Dialogue Between Peoples and Cultures in the Euro-Mediterranean Area», In *Euromed Report*, issue nº 68, Brussels: The European Commission,

http://europa.eu.int/comm/external_relations/euromed/publication.htm.

BERTRAN, L. V. (coord.). (2006). *Los retos de la educación básica en los países del Mediterráneo Sur*, Barcelona: Fundación Carolina CeALCI/Instituto Europeo del Mediterráneo-IEMED.

BUEZAS, T. C. (1997). *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI*, Madrid: Ediciones Libertarias.

Bureau International d'Éducation. (2004). *Une Éducation de qualité pour tous les jeunes. Réflexions et contributions issues de la 47e session de la conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO*, Paris: UNESCO.

BUTTIGIEG, G. (Editor). (2006). *683 Opinions - The Situation of Young People in the Euro-Mediterranean Area*, Euro-Mediterranean Youth Platform.

CARMO, H.; MALHEIRO, M. (1995). *Metodologia de Investigação*, Lisboa: Universidade Aberta.

- CLANET, C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- CUNHA, A. (2005). *O Mediterrâneo: a Juventude, a Europa e o Magrebe*, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- DURU-BELLAT, M.; HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1999). *Sociologie de l'École*, Paris: Armand Colin.
- ELOY, M.-H. (2004). *Les Jeunes et les Relations Interculturelles. Rencontres et Dialogues Interculturels*, Paris: L'Harmattan.
- GALLAND, O. (1997). *Sociologie de la Jeunesse*, Paris: Armand Colin.
- KRISTEVA, J. (1991). *Etrangers à nous-mêmes*, Paris: Gallimard, folio essais.
- MARCOS, L. R. (1995). *Las semillas de la violencia*, Madrid: Espasa Calpe.
- PACE, M.; SCHUMACHER, T. (2007). *Conceptualizing Cultural and Social Dialogue in the Euro-Mediterranean Area: a European Perspective*, London: Routledge.
- PINTO, C. (2000). *Sociologia da escola*, Lisboa: Mc Graw-Hill.
- PIRON, F. (1996). «Écriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue», In *Anthropologie et sociétés*, vol 20 nº1, pp. 125-148.
- RIBEIRO, O. (1991). *Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico: esboço de relações geográficas*. Lisboa: Sá da Costa Edições.
- REMIS, E.; LARRAMENDI, M. (1995). *Cooperación Cultural en el Occidente Mediterráneo*, Madrid: Fundación BBV Documenta.
- ROQUE, M.-A. (ed.). (1997). *Identidades y Conflicto de Valores. Diversidad y Mutación Social en el Mediterráneo*, Barcelona: Icaria/Antrazyt.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (2009). *Epistemologias do Sul*, Coimbra: Edições Almedina.
- SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (orgs). 2005. *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento, 13.ª edição.
- TESTOT, L. (dir.). (2008). *Histoire Globale. Un autre regard sur le monde*, Paris: Editions Sciences Humaines.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de Recherche pour l'Education*, 2^e édition, Paris: De Boeck Université.

UNESCO. (1995). *Declaração e Quadro de Acção Integrado relativo à Educação para a Paz, os Direitos do Homem e a Democracia*, Conferência Geral da UNESCO.

UNESCO. (1996). *Educação, um Tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, Porto: Edições ASA.

UNESCO. (2002). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, Paris : UNESCO.

UNESCO. (2009). *World Report - Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* - <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf>