



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

A Aprendizagem Sociocultural em Jovens migrantes e de refugiados

Revisão da Literatura e das práticas

Informação sobre o Projeto

Acrónimo	SLYMS
Título do projeto	Socio-cultural Learning of Youth in Mobile Societies
Número do contrato do projeto	2018-1-EL02-KA205-004039
Sítio da Internet	http://slyms.uth.gr
Autoria dos Parceiros	Universidade de Thessaly, ARSIS, CAI, UPF
Data da preparação	01/07/2018-30/09/2018

Índice

Índice.....	3
REVISÃO DA LITERATURA E DAS PRÁTICAS	4
1. Introdução	4
2. Mobilidade Juvenil Transições e Mobilidade Juvenil Transnacional	6
3. Jovens em situação de precariedade	14
4. Jovens que nem Trabalham nem Estudam (NEET)	18
4.1 O que é um NEET?	18
4.2 Descrição dos NEETs.....	19
4.3 O mercado de trabalho e os NEETs	23
4.5 O contexto Grego.....	25
4.6 Educação e Requalificação	27
5. Educação Informal e Educação Não-formal.....	30
6. Reconhecimento e Accreditação dos Profissionais de Juventude	35
6.1 Competências adquiridas através do trabalho com jovens.....	35
6.2 Reconhecimento da aprendizagem não formal e informal no campo da juventude..	37
6.3 Fases do reconhecimento dos resultados de aprendizagem não formal e informal..	37
6.4 Benefícios do reconhecimento dos resultados de aprendizagem não formal e informal	39
6.5 Obstáculos e desafios do reconhecimento.....	40
6.6 Políticas e Práticas Europeias no Domínio do Reconhecimento.....	44
6.7 Conclusões	47
7. Evento sociais, Festival da Juventude.....	48
7.1 Enquadramento dos critérios e indicadores dos avaliadores	54
7.2 Eventos Multi, pluri e inter culturais nas modernas sociedades	57
7.3 Um fator funcional emerge: o lugar como símbolo e signo social	62
7.4 Pensamento crítico.....	63
Referências	66

REVISÃO DA LITERATURA E DAS PRÁTICAS

1. Introdução

A mobilidade juvenil é um fenómeno social que apareceu com intensidade na Europa nos nossos dias. O fluxo maciço de refugiados e populações migrantes, especialmente da juventude, para a Europa traz à tona a complexa questão da inclusão e, conseqüentemente, a questão crucial de abordar os crescentes fenómenos sociais da radicalização violenta e do racismo principalmente entre os jovens. Neste contexto, a educação é uma das principais ferramentas para a inclusão dos jovens e gerir e reduzir as manifestações crescentes de racismo.

Além disso, os padrões de mudança do atual emprego jovem, como a experiência de trabalho fragmentado, flexível e temporário, em muitas economias, produziram um jovem em situação de precariedade em todo o mundo. As taxas de jovens que não estão nem na educação, nem no emprego e nem na formação (NEET) ainda são muito elevadas na maioria dos países europeus.

A educação efetiva das populações jovens deslocadas, desfavorecidas e marginalizadas deve ser baseada em modelos de aprendizagem informais e não formais que contribuam para a educação formal e se apoiem nos valores de aceitação e compreensão mútuas, sensibilidade intercultural, solidariedade, cooperação e no direito à cultura. e diversidade linguística. Todos esses valores e direitos se unem aos princípios da educação intercultural, assim como aos estudos da juventude contemporânea.

O foco do SLYMS está nas transições e mobilidades entre os jovens desfavorecidos em ambientes sociais fluídos e mutáveis em diferentes situações geográficas e espaciais. Explorar as diferenças, bem como as semelhanças entre países e localidades e analisar como os jovens experimentam e lidam com sua própria situação, cultura, trabalho e educação estão no cerne deste projeto.

Esta revisão inclui as atividades listadas na produção do documento 1: Revisão de literatura e práticas

O objetivo deste documento é a investigação da literatura relevante nas áreas dos estudos da juventude e especialmente da sociologia da juventude e educação. O conteúdo desta revisão pode ser resumido da seguinte forma:

- Mobilidade Juvenil Transições e Mobilidade Juvenil Transnacional.
- Jovens provenientes de contextos sociais vulneráveis: jovens em situação de precariedade, NEET, refugiados, migrantes.
- Aprendizagem informal e não formal
- Trabalho com jovens: reconhecimento e acreditação
- Eventos Socioculturais e participação juvenil: desenvolvimento de habilidades e competências, capacitação, resiliência e inclusão

Espera-se que esta revisão do estado da arte deste campo específico contribua para destacar o significado desta área de investigação; orientar o projeto de investigação e interpretação dos dados, observando quaisquer limitações ou deficiências ou lacunas interessantes que precisem ser preenchidas; e introduzir a terminologia relevante e fornecer definições para esclarecer como os termos devem ser usados. A revisão será usada para influenciar decisores de políticas, conselheiros, ONGs, trabalhadores juvenis (profissionais e voluntários), professores e formadores envolvidos na educação formal e não formal. Também ajudará ao desenvolvimento de uma estrutura para cursos de formação e certificação de competências. Além disso, a investigação etnográfica e entrevistas semiestruturadas serão baseadas nesta revisão teórica específica.

Mais especificamente, o capítulo 2 diz respeito à investigação atual sobre juventude em mobilidade desafia as noções tradicionais de transição, sugerindo uma definição mais flexível, não linear, reversível e de múltiplas camadas desse conceito. Além disso, estudos de migração são criticamente questionados e incorporados no novo quadro conceptual de transições de mobilidade transnacionais. O Capítulo 3 ilustra as atuais condições precárias da maioria dos jovens e apresenta criticamente a discussão científica contemporânea sobre a situação atual e as perspectivas dos jovens de hoje. Jovens de contextos sociais vulneráveis, como NEET, Refugiados e Migrantes, estão no centro do jovem em situação de precariedade. O Capítulo 4 diz respeito aos jovens que nem estudam, nem trabalham e nem estão na formação (NEET) e ao seu estatuto atual na Europa. A aprendizagem informal e não formal é o foco do capítulo 5, onde é apresentado o seu potencial para a inclusão social de jovens marginalizados. O Capítulo 6 destaca a importância do trabalho com jovens e apresenta os benefícios dos processos de reconhecimento e acreditação. O último capítulo 7 contém a apresentação da dinâmica e do potencial dos eventos socioculturais como caminhos de aprendizagem informais e não formais, que desempenham um papel vital para a participação dos jovens e a capacitação dos jovens.

2. Mobilidade Juvenil Transições e Mobilidade Juvenil Transnacional

De acordo com Skrbis, Woodward e Bean (2014, 617), a mobilidade dos jovens, como uma opção de seus planos de vida, é hoje mais esperada do que em qualquer outra geração de jovens. Robertson, Harris and Baldassar (2018) advogam que, dada a importância acentuada da mobilidade juvenil que é esclarecida hoje pelo campo de estudos da juventude, uma estrutura de investigação que esclareça a natureza mutuamente constitutiva da transição e mobilidade na vida de muitos jovens é de importância vital.

A mobilidade parece, para os jovens, ser a principal via que os levará a melhores ou diferentes resultados de transição (Cairns, 2014, 6) e é altamente significativa nos regimes de transição contemporâneos (Wyn, 2015). Isto inclui tanto os grupos sociais de: a) juventude em situação de precariedade marginalizada, jovens que nem estão na educação, nem no emprego e nem na formação (NEET), migrando 'da pobreza' ou guerra, eb) jovens de elite privilegiados, com cada grupo satisfazendo necessidades diferentes, como segurança e mobilidade social ascendente para o primeiro grupo, e ganhos económicos e culturais para o segundo (Robertson, Harris and Baldassar, 2018).

Seguindo Robertson, Harris e Baldassar (2018), as transições móveis devem ser percebidas como um quadro dinâmico conceptual que demonstra os vários efeitos económicos, sociais, culturais e cívicos da mobilidade juvenil e também fornece uma compreensão das formas complexas pelas quais a juventude se movimenta atualmente. Mais especificamente, Jeffrey e McDowell (2004) enfatizam as maneiras pelas quais as capacidades dos jovens são diferentes em relação à etnia, género e sexualidade, classe, raça e status de migração. Além disso, Robertson et al (2018) preferem usar o termo 'mobilidade transnacional' em vez de migração, pois afirmam capturar melhor a multiplicidade de experiências de transições móveis de jovens, como trabalho, lazer, estudo, voluntariado e educação. mobilidade, juntamente com os percursos tradicionais de migração dos jovens. Estes tipos de mobilidade que surgiram recentemente estão incluídos na “mobilidade transnacional de jovens”, e são especialmente importantes para os jovens, pois estão conectados para estender as trajetórias de migração e mobilidade contínua, de acordo com Robertson (2013) e Cohen (2011).

Robertson, Harris and Baldassar (2018) em suas investigações recentes diferenciam 'transições móveis' de ideias tradicionais de transição juvenil, afirmando que os movimentos transnacionais de jovens não podem ser explicados através de conceitos lineares ou homogêneos de transição juvenil (ver também Skelton, 2002; Biggart e Walther, 2006; Wyn e Dwyer, 1999). Segundo Wyn e Dwyer (1999), esses modelos datados de transição para a vida adulta não são mais, apropriados para explicar as experiências juvenis, devido às condições sociais e económicas específicas da modernidade tardia, que levam os jovens a 'inventar' seu próprio futuro como tradicional as estruturas não podem mais suportá-los (ver também Wyn, 2015, 12). Samers (2010) e também Harney e Baldassar (2007) acrescentam que os processos de migração devem incluir várias trajetórias geográficas, modificando formas de status e movimentos contínuos no espaço e no tempo.

O processo não linear das transições juvenis é evidente no trabalho de Pechtelidis e Kyriakis (2018). Em particular, eles examinaram um grupo de jovens formandos (18 a 25 anos) que, diante do risco de desemprego e subemprego, optaram por retornar estrategicamente ao processo educacional oficial por meio da participação nos Institutos Públicos de Estudos Profissionais. Através de reflexões autobiográficas dos jovens formandos, os autores estão investigando a) por que escolheram aprimorar suas qualificações e conhecimento profissional, como estratégia de gestão de crises; b) o significado que os jovens formandos dão ao conceito de educação e como avaliam seu retorno; e c) as consequências da crise na escolha de conhecimentos cognitivos específicos.

Os jovens formandos parecem estar cientes da dominação da cultura da individualização, e não a avaliam negativamente, embora seja bem conhecido de outros estudos que essa cultura é geralmente contestada por muitos jovens (Pechtelidis, 2016). Quase todos os jovens do estudo (Pechtelidis e Kyriakis, 2018) estão preocupados principalmente com questões de autorrealização e autoescolha, e também questões relacionadas à família, identidade pessoal etc., em vez de questões que enfatizam uma 'política emancipatória'. visando a redução da desigualdade social e da opressão.

Os atuais padrões de mudança de trabalho, estudo e condições de vida mostram uma nova situação social, económica e política que não só muda o tempo de transição (por exemplo, da escola para o trabalho), mas também muda o centro de gravidade da educação (por exemplo, do cultural para a certificação) e transforma o status "adulto" disponível e oportunidades oferecidas aos jovens (Wyn and Woodman, 2006). Uma diferença geracional muito importante é observada hoje em dia transições de juventude na vida adulta, onde agência e indivíduo escolha, ganharam importância crescente (Wyn and Dwyer, 1999). No entanto, embora o valor do individualismo ou realizações individuais seja grandemente ampliado e promovido pela escola e pela meios de comunicação de massa e redes sociais, na verdade os indivíduos permanecem impotentes (Furlong and Cartmel, 2007). A combinação paradoxal da promoção do valor da responsabilidade individual, por um lado, e a falta de controlo das condições que envolvem os jovens, por outro, resulta num aumento do sentimento de risco e incerteza para os jovens. Esse sentimento de frustração e ansiedade penetrou em todos os aspectos da vida e a identidade pessoal é frágil e sob constante redefinição (Furlong and Cartmel, 2007, 9). Moreno e Urraco (2018) argumentam que as transições juvenis são diferentes nas suas manifestações, embora elas possam ter uma base geracional similar. Portanto, elas introduzem uma visão teórica intergeracional projetada para entender a variedade de formas do novo "status juvenil". Eles reexaminam e re-articulam as noções de geração e transição, a fim de desafiar as noções de linearidade das transições e uma sequência suave de gerações, que contrastam com a realidade do bloqueio transitório experimentado por muitos jovens de hoje.

Além disso, Robertson, Harris and Baldassar (2018) detectaram lacunas específicas no conhecimento sobre as rotas de migração de jovens. Em particular, há numerosos estudos de investigação sobre juventude que colocam o foco na mobilidade na educação e no emprego (Naafs e White, 2012; Minza, 2012; Punch, 2002; Ansell, 2004; Honwana, 2014; Batan, 2010), mas não em suas implicações em relação a outras dimensões principais da educação e transições de juventude, como vias de parceria na vida social, familiar e cívica (Heinz, 2009; Cuervo e Wyn, 2014; Woodman e Wyn, 2014). Há uma tendência nos estudos da juventude de analisar as transições de jovens enfatizando apenas o seu desejo a procurarem melhorar sua situação económica (Farrugia, 2014; por exemplo, a União Europeia; ver Cairns, 2014). Como Robertson, Harris and Baldassar (2018), numa economia global altamente competitiva, os processos políticos e económicos levam os jovens a um encontro linear de múltiplos bens sociais (como educação, moradia e segurança no emprego), que é comumente visto como núcleo ou parte natural da transição da juventude para a vida adulta. Isso é evidente no trabalho atual de Pechtelidis (2015), onde analisa criticamente artigos de jornais impressos sobre jovens e suas transições da família para a educação e da educação para o mercado de trabalho, bem como o seu futuro papel na sociedade num momento de profunda recessão precariedade e risco. Em particular, ele está preocupado com a construção da "juventude", "transição juvenil" e "risco" na imprensa grega, bem como as relações deste discurso com outros discursos, como científico e político. O principal objetivo da investigação é a abordagem crítica das relações entre esses discursos e suas consequências no controle e governança dos jovens em direção a objetivos ético-políticos e económicos definidos. Embora a retórica dominante sobre a juventude em risco e a juventude como risco tenha mudado ultimamente, a noção de transição móvel continua linear, acumulativa e estreita, segundo o autor. Robertson et al (2018) desafiam essa definição restrita de transição móvel, que negligencia outras mais dimensões "humanistas" da mobilidade. Somando-se a isso, eles argumentam que a mobilidade não deve ser limitada a um caminho convencional que os jovens adotam para garantir ou melhorar sua carreira educacional ou profissional. Pechtelidis (2016), por exemplo, examina o caso de uma coletividade de estudantes na Universidade da Tessália, em crise, como uma forma alternativa de ação política e cultural em pequena escala. Os jovens membros da coletividade valorizam o momento, o "aqui" e o "agora" seguindo uma lógica e uma ética não convencionais. O autor afirma que a coletividade é uma

forma de heterotropia que é um espaço social e cultural específico, que de alguma forma reflete e ao mesmo tempo distorce, desestabiliza ou inverte outros espaços. Nilan e Feixa (2006) argumentam que diferentes normas culturais estão entrando em novos espaços, criando culturas "híbridas" e "plurais" da juventude. Os jovens desempenham um papel ativo em tais processos de transformação das normas locais, que vinculam hierarquias familiares e trajetórias de vida. Eles constroem culturas e redes transnacionais (Veale e Donà, 2014; Parker e Nilan, 2013). Concentrar-se nos espaços e processos entre os indicadores institucionais de transição (Wyn, 2015; Hall, Coffey e Lashua, 2009) pode lançar luz sobre os esforços dos jovens por pertencer, engajar e fazer uma vida (Robertson et al 2018). Em particular, Sanna Aaltonen (2013) concentra-se em transições significativas que ocorrem fora dos pontos de transição tradicionais e antes do ponto final da escolaridade obrigatória. Ela procura contribuir para a compreensão das tentativas dos jovens de assumir o controle de sua vida complicada situações nos campos da vida familiar, relações entre pares e educação. A idade adulta é tradicionalmente representada como uma linha de chegada, realizada com mudanças da educação para o emprego, da família de nascimento a uma nova criação familiar, considerada como "bem-sucedida", exceto pelas extensas mudanças socioeconômicas que não podem mais suportar essa rigidez. padrão de vida (Robertson, Harris and Baldassar, 2018). Jeffrey (2010) afirma que a meios de comunicação global tende a representar o status da vida adulta como um ponto final "bem-sucedido", falando em termos de educação, emprego, estilo de vida e tipos de consumo da classe média. Além disso, em muitas culturas, a idade adulta é enquadrada por padrões de interdependência e não por autonomia (Jeffrey, 2010; Parker e Nilan, 2013; Parkes et al 2015). Robertson, Harris and Baldassar (2018) argumentam que as definições de transições juvenis são "bem-sucedidas" ou 'falhou' não esclarece o status de 'idade adulta'. Deste ponto de vista, eles introduzem uma estrutura conceptual de transições móveis, que combina uma variedade de realizações, práticas e oportunidades econômicas, sociais e cívicas que são importantes para os jovens a fim de construir suas próprias histórias de vida / biografias. Portanto, a estrutura acima mencionada oferece a oportunidade de evitar categorizações rígidas de transição de jovens para a idade adulta como "fracassadas" ou "bem sucedidas", e ir além delas de formas mais complexas (Robertson, Harris and Baldassar, 2018). Nos atuais estudos da juventude, a idade adulta não é mais considerada como um "destino" ou um ponto final, mas um processo contínuo em evolução que contém o "movimento

contínuo" dos jovens (Hall, Coffey e Lashua, 2009, 556). O foco agora é mais no movimento contínuo dos jovens (através da vida, hoje) do que em qualquer ponto de orientação ou destino '(Hall, Coffey e Lashua, 2009, 556). Segundo Dolby e Rizvi (2008, 1), o próprio movimento constitui um novo espaço de identificação, de pertencimento ', portanto, é muito importante entender o que isso significa para os jovens. Illenya Camozzi (2016) explora as experiências e planos de vida de jovens de origem estrangeira que vivem temporariamente em Milão durante a transição para a vida adulta. Camozzi destaca as formas como os jovens entrevistados se relacionam com o tempo-espaço das cidades contemporâneas e seu planejamento de vida. Os jovens do estudo demonstram capacidade de lidar com a incerteza, que caracteriza a modernidade tardia e a transição para a vida adulta através da realização de uma visão cosmopolita. Sua cultura cosmopolita incorporada que contém extrema mobilidade, transnacionalismo e um sentimento global de pertencimento é um mecanismo de cópia na construção de um plano de vida e um antídoto para a incerteza. Além disso, Thomson e Holland (2015) refletem sobre a ideia do "momento crítico" como uma ferramenta para entender as narrativas de transição dos jovens. Eles conduziram um estudo longitudinal qualitativo em cinco locais contrastantes do Reino Unido e desenvolveram um enfoque analítico em "momentos críticos" biográficos para explorar e comparar narrativas de jovens ao longo do tempo e em todos os casos para explorar o complexo processo de crescimento até a idade adulta; e também para capturar a importância do tempo nos eventos da vida e suas consequências. Wyn (2015) argumenta que a investigação tradicional sobre as transições de jovens para a vida adulta tende a negligenciar as relações dos jovens com outras pessoas e espaços, que desempenham um papel importante na gestão de vidas cada vez mais fluidas, instáveis e móveis. Robertson, Harris and Baldassar (2018) propõem idealmente uma combinação entre mobilidade (como não-linear, reversível e multidirecional) e transição. Esse acoplamento pode permitir o desenvolvimento de orientação crítica e a "sobreposição" conceptual do significado de transição, que foi demonstrado por Skelton (2002) e outros (Wyn e Dwyer, 1999; Hall, Coffey e Lashua, 2009; Woodman e Bennett, 2015) no passado recente. A estrutura de transições móveis une esses dois campos, a fim de se afastar das ideias tradicionais de transição e construir uma orientação de investigação mais global em direção a "estudos de mobilidade juvenil transnacionais". Além disso, permite uma compreensão dos diferentes tipos de mobilidade e desigualdades de mobilidade e transições juvenis. Por exemplo, a

mobilidade de jovens migrantes de primeira e segunda geração, particularmente muçulmanos, é frequentemente vista como uma ameaça à segurança nos países onde se instalam, devido à islamofobia e ao racismo em geral (Maira, 2009; Mandaville, 2009). No entanto, nos mesmos contextos, as mobilidades "voluntaristas" de jovens privilegiados não migrantes não recebem tal crítica e não são posicionadas como uma ameaça. Além disso, as jovens trabalhadoras domésticas são muitas vezes representadas como "boas" mobilidades, enquanto as trabalhadoras do sexo são "más" (Agustin, 2005). Diferentes formas de mobilidade juvenil são formadas discursivamente de diferentes formas, como produtivas ou fracasso de suas transições e, em geral, para a sociedade. Além disso, ao contrário da "migração transnacional", a noção de "mobilidade transnacional" demonstra uma abordagem mais comparativa e contrapontística (Robertson, Harris and Baldassar, 2018). Deve-se mencionar que os estudos de migração juvenil estão divididos em dois campos principais de investigação: 1) migração e desenvolvimento, estudando jovens rurais pobres que estão conectados com uma 'cultura de migração' (Massey et al 1993), na qual a migração parece único caminho para eles construírem um futuro; e 2) estudos de migração transnacional, onde a mobilidade é vista através das lentes dos movimentos transnacionais de juventude diaspórica, e o foco é na formação de identidades híbridas por jovens de diáspora, e seus esforços para inclusão social no país anfitrião (por exemplo Alba e Waters, 2011) e mantendo vínculos com a pátria dos pais (por exemplo, Conway e Potter, 2009). Embora essas áreas de investigação tendam a abordar questões de conexão, lugar e pertença de jovens, elas geralmente percebem a mobilidade dos jovens como um problema. Especificamente, elas discutem como os efeitos económicos, sociais e políticos negativos resultam numa "fuga de cérebros", migração, ambiguidades de pertença, exclusão social, exploração e envolvimento dos jovens em grupos políticos antissociais. No entanto, alguns estudos recentes sobre comunidades de diáspora exploram intercâmbios transnacionais económicos e culturais (Baldassar e Pyke, 2014) e contribuições para o desenvolvimento da pátria (De Haas, 2010; Hugo, 2009). É importante focarmo-nos nas formas pelas quais a atividade transnacional "molda as possibilidades para os jovens de acessar e gerenciar formas de conexão e segurança económica, social e cívica associadas à idade adulta" (Robertson, Harris and Baldassar, 2018). Segundo Robertson et al (2018) estudos de migração (re)produzem tipologias bastante fixas de migrantes, como 'segunda geração', 'temporário', 'retorno' e um sentido fixo de suas motivações (por exemplo,

'migração laboral', 'migração de estilo de vida'). Assim, eles não conseguem capturar os diferentes status, motivações, intenções e resultados para a mobilidade dos jovens. A variedade de trajetórias desafia tanto o tipo de migrante fixo quanto as percepções lineares e espacialmente fixas de como as transições ocorrem (por exemplo, da educação ao trabalho, família de origem ao casamento/formação da família, e o lar da família à vida independente), adotamos a estrutura de transições móveis, que reúne estudos de migração e estudos de jovens. Essa estrutura conceptual aborda as multiplicidades de mobilidades e transições juvenis e desafia criticamente as “suposições normativas e teleológicas dos modelos de estágios da vida” (Jeffrey, 2010, 498), prestando atenção à variedade de transições juvenis. As transições não são vistas como caminhos lineares para o ponto final da vida adulta, mas como uma variedade de processos contínuos e sobrepostos de transformação e mudança para identidade, oportunidade e relacionamentos, encenados através das práticas mundanas de fazer uma vida e imaginar um futuro que molda a construção de significado dos jovens em torno de suas trajetórias de vida. Compreender as transições como “móveis”, espacial e conceptualmente, bem como múltiplas, permite-nos ver destinos, incluindo a própria idade adulta, como contingentes e não predeterminados” (Robertson et al 2018).

3. Jovens em situação de precariedade

Desde a década de 1980, os jovens do mundo desenvolvido foram afetados pelo crescente desemprego e subemprego. A suposição de longa data e a expectativa de emprego em tempo integral para os jovens começaram a dissolver-se. Além disso, muitos governos construíram políticas para garantir que os jovens recebessem educação "mais apropriada" (Bessant, Farthing e Watts, 2017; Macdonald, 2016). No entanto, o argumento prevalecente de que mais educação é a chave para empregos e bem-estar tornou-se cada vez mais problemático na maioria dos estados membros da OCDE (Brown, Lauder e Ashton, 2011), devido ao crescente número de jovens que enfrentam dificuldades para garantir emprego. .

Giddens (1991), Beck (1992) e muitos outros explicaram a atual situação crítica como uma grande mudança estrutural, caracterizada pelo risco. De acordo com essa abordagem teórica, na modernidade tardia, os padrões de vida tradicionais e previsíveis que permitem transições da "adolescência" para a "idade adulta" (Furlong

e Cartmel, 1997) são corroídos. Eles afirmam que vivemos em "sociedades de risco", que geram novas subjetividades e "biografias de escolha".

Outros autores defendem uma abordagem "estrutural" (Furlong e Cartmel, 2006). Roberts (2010) afirma que a classe social ainda influencia a mobilidade social. Também Platt (2011) admite que a etnicidade e a geografia moldam a mobilidade social, sendo a classe trabalhadora ou a classe média um factor mais crítico (ver também Shildrick et al 2012; Macdonald, 2016).

Guy Standing (2011) introduziu o "precariedade" como uma "nova classe" para captar o significado dos padrões de mudança do emprego atual dos jovens. Ele concentrou se na experiência de trabalho fragmentado, flexível e temporário em muitas economias, o que agora envolve em grande parte os jovens. Mantendo de pé a caracterização diz: "os jovens sempre entraram na força de trabalho em posições precárias, esperando ter que provar e aprender". No entanto: "os jovens de hoje não recebem uma oferta razoável" (2011, 65).

Standing ressaltou o papel dos decisores de políticas neoliberais, que fazem de tudo para aumentar a competitividade e permitir que as lógicas e a ética do mercado permeiem todos os aspectos da vida (Standing 2011, 1). O modelo neoliberal dominante promove a flexibilidade do mercado de trabalho, o que significa que o risco e a insegurança são transferidos para os trabalhadores e suas famílias. O resultado é a criação de um "precariado" global, composto por milhões de pessoas inseguras em todo o mundo (Standing 2011). A insegurança é o "preço necessário para reter investimentos e empregos", de acordo com os decisores de políticas neoliberais (Standing 2011, 6).

O "precariado" está localizado na metade inferior do que o Standing identifica como um sistema de sete classes (Standing 2014, 12-15). No topo estão a elite ("um pequeno número de cidadãos globais absurdamente ricos dominando o universo com seus bilhões de dólares, capazes de influenciar governos em todos os lugares"). Logo seguido dos "salarizados", (trabalhadores em grandes corporações e administração do governo, que ainda estão desfrutando de emprego em tempo integral, pensões e feriados). Seguido por um grupo menor de "profissionais qualificados" (consultores e especialistas). Então são os restos da velha classe trabalhadora. No fundo de todas

elas está o "precariado", que é a classe mais baixa de todas (os desempregados, "desajustados socialmente doentes que vivem fora da sociedade").

De acordo com Standing (2011), a característica central do "precariado" é a ausência de segurança em relação ao pleno emprego, proteção contra a demissão arbitrária, a perspectiva de desenvolver uma carreira, proteção contra acidentes e doenças, a ausência de ter formação no trabalho, acesso a uma renda estável e adequada e acesso a uma voz representativa em sindicatos. Para Standing, segurança, proteção e estabilidade para trabalhadores assalariados, especialmente jovens, foram seriamente corroídos, devido ao capitalismo corporativo, o mercado de trabalho globalizado, e governos neoliberais promovendo uma agenda desreguladora e, posteriormente, mercados de trabalho mais "flexíveis". Precisamente, ele diz que "a precariedade foi esticada enquanto a solidariedade familiar é mais fraca; a família é mais frágil e a geração mais velha não pode prever a reciprocidade intergeracional" (Standing 2011, 66). Nestas circunstâncias, a educação foi comercializada e mercantilizada. Standing argumenta que "os sistemas educacionais mercantilizados estão sendo reestruturados para levar os jovens para o sistema de trabalho flexível, baseado em uma elite privilegiada, uma pequena classe trabalhadora técnica e um precariado crescente"; e ele também acrescenta: "os cursos são facilitados para que as taxas de aprovação possam ser maximizadas" (Standing 2011, 71). Além disso, ele argumenta que, embora o "precariado" jovem varie de acordo com suas origens e origens socioculturais e económicas, a maioria dos jovens não segue mais os padrões de vida e os passos dos pais. Eles tentam construir seu "capital humano" e carregam uma dívida educacional considerável. Além disso, eles são incapazes de seguir carreiras em áreas relacionadas com as suas qualificações (Standing 2011, 2013, 2014). Andy Furlong (2015a, 26), que acompanha Standing, argumenta que os jovens fazem parte de um "precariado globalizado", uma nova e "perigosa classe", caracterizada pela ansiedade, anomia, raiva e alienação que emergiram da recessão de 2008. No entanto, Furlong enfatizou que isso não é um desvio ocasional da norma, mas uma característica de longo prazo da "economia na modernidade tardia". No entanto, Judith Bessant (2018) argumentou que a discussão de Standing sobre o surgimento de uma nova classe - o 'precariado' - é problemático, porque ele não considerou o tempo ou a história (Bremner 2013). Em particular, Bessant diz que "a história é negligenciada por Standing, que se concentra exclusivamente no período pós-1945".

Além disso, para Bremen (2013, 135), a afirmação de Standing de que a experiência do trabalho temporário, flexível e fragmentado na economia contemporânea "de alguma forma constitui uma nova classe com interesses radicalmente distintos, até mesmo antagônicos aos de tempo integral ou sindicalizados" trabalhadores é um absurdo Bessant (2018 xx) argumenta que "Permanentemente se descartam provas, a maioria das pessoas em emprego precário não se identificam "como" classe trabalhadora "como" confusão identidade "" . Além disso, de acordo com Bessant (2018), outro problema com conta de Standing "preariado" é que não é um grupo homogêneo. O "preariado" jovem não é um grupo socioeconômico desfavorecido e coerente. Bessant enfatiza a necessidade de se envolver com a questão da precariedade de uma maneira mais complexa, já que "várias identidades sociais como raça, gênero, sexualidade e classe se sobrepõem e contribuem para certos tipos de opressão e discriminação contínuas experimentadas por uma pessoa".). Para os jovens, "idade" é uma das muitas identidades; a idade é articulada com outros marcadores de identidade e não significa necessariamente desvantagem ou marginalização. Por exemplo, alguns jovens evitam alguns efeitos negativos do trabalho precário, porque eles têm apoio da família. Além disso, o emprego precário de alguns jovens é ampliado pela ausência de recursos econômicos e sociais ou de capitais associados à vida da "classe trabalhadora", enquanto os jovens de classe média provavelmente desfrutam das vantagens de altos rendimentos e do apoio e apoio familiar. e assim mitigar algumas ou todas as precárias condições de trabalho "(Bessant, 2018 xx). Além disso, van der Linden (2008, 34) afirma que "é importante identificar historicamente e atualmente a coexistência de várias posições intermediárias, de 'áreas cinzentas', entre trabalho assalariado e outras formas de exploração do trabalho". No geral, identificamos as condições precárias atuais para a maioria dos jovens em todo o mundo, no entanto, não percebemos a precariedade como uma classe global "nova" ou emergente diferente da "classe trabalhadora" ou do "proletariado". A maior parte dos jovens em situação de precariedade são os jovens que nem estão na educação, nem no emprego e nem na formação (NEET).

4. Jovens que nem Trabalham nem Estudam (NEET)

4.1 O que é um NEET?

O termo NEET é usado para descrever um grupo social vulnerável que inclui jovens (15-29) nem estão na educação, nem no emprego e nem na formação. Isto implica frequentemente que os NEET não estão envolvidos no processo social e, muitas vezes, lidam com exclusão e marginalização social (Maguire, 2015; Thompson et al 2014). O acrónimo NEET foi utilizado pela primeira vez no Reino Unido no final dos anos 80 para identificar jovens como a faixa etária de 15-24 anos que não estavam integrados no emprego nem na educação, uma vez que as pessoas deste grupo corriam risco de serem marginalizadas (Eurofound, 2012; Uchida and Norasakkunkit, 2015).

Depois de vários anos, em 1999, o termo NEET tornou-se um romance nos discursos políticos no Reino Unido, com foco em pessoas com menos de 18 anos que não estavam nem na educação nem na força de trabalho (Furlong, 2006). Inicialmente, esse termo foi usado mais para mitigar termos não-politicamente corretos e incriminadores (Furlong, 2006). Esses termos não apropriados que foram usados antes, subvalorizaram pessoas e grupos sociais porque acreditava-se que aqueles que não estavam no trabalho eram mental ou fisicamente inadequados.

Um termo que parece estar próximo do termo “NEET” é “desempregado”. Desempregados significa “fora do trabalho”, especialmente com base na falta de habilidades, formação ou educação, e não porque o trabalho não está disponível. No entanto, em geral, NEET prefere ser chamado como desempregado, em vez de outros termos (Papadakis et al 2016).

Existem muitas razões para colocar alguém na categoria de NEET. Quintano (2018) e sua equipe tentaram distinguir o termo “NEET” dos termos “desempregado” e “inativo”. Em particular, aqueles que são considerados desempregados são candidatos a emprego, enquanto inativos são aqueles que não estão procurando emprego, mas inativos estão envolvidos em alguma forma de educação ou formação. O NEET constitui uma combinação dos termos acima utilizados, porque não estão à procura de trabalho e não estão nas aulas ou em formação. Segundo Bessant et al (2017), NEET são aqueles que estão em espiral descendente e experimentaram a inércia espiritual e prática.

Muitos investigadores sustentam que existem várias razões para um jovem ser classificado como “NEET” (Mascherini and Ledermaier, 2016). Não apenas o termo "NEET" diz respeito a pessoas inativas ou desempregadas de longo prazo, mas também é um termo dinâmico, que permite que os jovens entrem e saiam dele (Vancea and Utzet, 2018). Especificamente, os NEETs não são um grupo homogêneo. É um termo controverso e ambivalente, que tem sido criticado a sua validade na literatura. Görlich e Katznelson (2015) consideram que o termo é uma simplificação excessiva da situação precária em que muitos jovens estão vivenciando relacionada com os riscos pessoais, sociais e educacionais.

4.2 Descrição dos NEETs

A imagem dos NEETs é moldada por elementos mistos e heterogêneos (Kotroyannos et al 2015). Abaixo apresentamos os principais fatores, económicos, culturais, familiares, educacionais/vocacionais e sociais, que fazem de alguém um NEET, de acordo com a literatura atual relevante.

A) Fatores económicos

A grande maioria dos NEETs é caracterizada por baixo capital económico. As pessoas que estão alistadas aqui são desprivilegiadas ou têm baixo rendimento familiar, assim como enfrentam o risco de exclusão social e marginalização. Normalmente, o NEET não tem igualdade de acesso à riqueza pública e a igualdade de oportunidades na educação, formação e emprego (Eurofound, 2012). O facto de que eles não estão em condições de cobrir suas necessidades básicas e ganhar a vida, torna-os inseguros e

em situação de precariedade (Mascherini and Ledermaier, 2016). Vale a pena mencionar que os fatores económicos geralmente são combinados com os seguintes fatores.

B) Fatores culturais

Um número significativo de imigrantes e refugiados pertence a NEETs (Pullman and Finnie, 2018). Seus diferentes antecedentes culturais, linguísticos e provavelmente religiosos costumam se aproximar de sua condição económica baixa, tornando sua vida ainda mais difícil e precária (Gökşen, and Öker, 2017; Quintano, 2018; Papadakis, 2016). Muitas vezes, essa combinação funciona como um obstáculo para que os jovens se integrem no sistema educacional ou entrem no mercado de trabalho. Além disso, os movimentos nacionalistas e os partidos de extrema-direita aumentaram na Europa na última década, o que reforça as atitudes racistas e xenófobas em relação aos imigrantes e refugiados. Todas essas razões acima empurram os imigrantes e refugiados para mais perto das margens (Fotopoulos et al 2016).

C) Fatores familiares

A influência da família na trajetória dos jovens não é importante apenas do ponto de vista económico e cultural, mas também de um modo de vida. Não é preciso dizer que o estilo de vida e as preferências dos pais funcionam como um indicador para a vida de seus filhos.

De acordo com dados oficiais da Eurofound (2012), se um jovem experimentar uma forma traumática de dissolução na sua família, as possibilidades de se tornar um NEET podem chegar a 30%. Além disso, o desemprego longo prazo dos pais tem consequências negativas para os jovens, afastando-os do trabalho e da educação (Eurofound, 2012). Essa situação possibilita precariedade nos jovens, pois eles não recebem nenhum apoio financeiro de sua família e são menos motivados a participar da vida pública (Furlong, 2006).

D) Fatores educacionais/vocacionais

É importante mencionar que os jovens que não cumpriram todas as etapas da educação ou não adquiriram educação e formação suficientes para ganhar a vida são descritos como "pouco qualificados" (Roberts, 2011). Jovens "pouco qualificados" podem facilmente ser explorados porque são vulneráveis e precisam urgentemente de

dinheiro para sobreviver (Fotopoulos et al 2016). Muitas vezes, jovens pouco qualificados são suscetíveis a empregos não declarados e, portanto, são desprotegidos e inadequados para reivindicar seus direitos trabalhistas e acesso a serviços de saúde (Shildrick, 2010).

E) Fatores sociais

Esta categoria é a mais ampla, porque contém 4 fatores diferentes em um termo genérico geral. Assim, os fatores sociais que se enquadram nessa categoria são: planejamento espacial, deficiência, gênero e escolhas pessoais de carreira.

No que se refere ao ordenamento do território, é mais fácil excluir os jovens que vivem em zonas semirrurais ou rurais (Simoies, 2017). Isso se deve a menos oportunidades de acesso a empregos em um centro urbano. Essa limitação parece ser reforçada pela descoberta da investigação. Particularmente vivendo em uma região com altas taxas de NEETs aumenta as possibilidades de um jovem se tornar NEET (Everington et al 2018). Estudos anteriores também mostram a influência da residência no desempenho acadêmico dos jovens, capital social e sua subsequente participação no mercado de trabalho e (Adler and Kwon, 2002; Svensson, 2006). Este é, acima de tudo, o caso dos jovens da classe trabalhadora, que expressam que não há futuro para eles nas cidades menores e nos municípios rurais (Johansson, 2003; Svensson, 2006).

A segunda razão diz respeito aos jovens com deficiência. Em particular, as pessoas com deficiências físicas ou problemas de comportamento têm 40% mais probabilidade de adotar as características do NEET (Eurofound, 2012). Todos os jovens com deficiência experimentam exclusão, isolamento e abuso, bem como a falta de oportunidades educacionais e econômicas (Corcoran, 2016). A situação pode ser ainda pior quando um estado assistencialista não cuida da provisão e motivação das pessoas com deficiência para a reabilitação do trabalho. É comum que pessoas com deficiência recebam subsídios que são interrompidos quando encontram um emprego. Essa situação coloca as pessoas com deficiência em um ciclo vicioso de desemprego e as coloca à margem da sociedade (Coppola and Di Laurea, 2016).

Outro caso diz respeito a mulheres jovens que têm uma gravidez adolescente (precoce); como consequência, eles assumem uma mãe deveres e responsabilidades com completando seus estudos. Em geral, as responsabilidades dos pais e de outros

cuidados tornam os jovens propensos ao estado NEET (Alfieri et al 2015). Mais uma razão tem a ver com os jovens que abandonaram a escola e não planejaram o que fazer ou completaram seus estudos, no entanto, eles permanecem inativos por um certo tempo (Vancea and Utzet, 2018). Entre esses, há pessoas com alto capital económico que escolhem não trabalhar ou estudar por um curto ou longo período de tempo, já que têm a opção de decidir sobre isso. Algumas investigações propõem o termo "falso NEET", seu termo é essencial para revelar que muitos jovens têm características suficientes de NEET, mas não têm dificuldades económicas, pois para este tipo de jovens é mais preferível o termo "idles" (Quintano et al 2018). Outra forma de enfatizar o fator económico são os termos "outsiders" (não-possuidores) e "insiders" (possuidores) (Sergi et al 2016). Insiders são aqueles que têm capital económico e outsiders Apesar de muitos informantes estarem inativos e desempregados, eles não podem ser descritos como "verdadeiros" NEETs, porque eles não experimentam nenhum tipo de exclusão social e marginalização. Em última análise, há vários fatores que levam um jovem a adquirir as características do NEET, sendo que, na maioria das vezes, esses fatores podem ser mais de um, o fator económico parece estar associado à maior parte do facto ou seja, uma vez que a grande maioria dos NEET está numa situação económica desfavorável. Portanto, é um fato inegável que a desigualdade de classe económica é a principal razão que leva os jovens mais próximos da marginalização (Mawn et al 2017).

4.3 O mercado de trabalho e os NEETs

Hoje em dia, muitos países europeus foram afetados pela crise financeira; daí as taxas de desemprego foram aumentadas. Esses fatos trouxeram mudanças na vida dos jovens em relação ao seu marcador de trabalho de acesso. É importante descrever o fenómeno “desempregado” no âmbito dos estudos da juventude.

As condições de vida e o plano de vida de jovens vulneráveis são baseados na eficácia do sistema de bem-estar social (Quintano et al 2018). Se o sistema de bem-estar de um país não favorece os jovens e não presta serviços para eles, então eles não hesitariam em migrar para outro país. Desse modo, altas taxas de desemprego, pobreza e baixo padrão de vida resultam em um status NEET precário (Balan, 2016).

Neste quadro, os NEET pertencem a um grupo social particularmente vulnerável, porque sofrem uma exclusão social e educacional. Em outras palavras, o estado de estar NEET está ligado à patologia mais ampla de uma sociedade que está em situação alarmante, antes do beco sem saída. Sem dúvida, os NEETs constituem uma categoria na qual eles não conceberam toda a sua autoimagem e a situação em que se encontram.

O'Really e sua equipe (2015) relatam cinco características que formam o desemprego atual na UE. Inicialmente, eles acham que as trajetórias dos jovens são diretamente afetadas pela precariedade e incerteza que surgiram no mercado de trabalho moderno. Em segundo lugar, os empregadores são obrigados a ter habilidades específicas que são adquiridas através de processos de formação e experiência profissional prévia. O paradoxo aqui é que não há uma conexão clara entre a educação e as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, o que dificulta que alguém encontre sua primeira experiência profissional ou um emprego estável. Em terceiro lugar, muitos países dentro da UE. estão enfrentando a pobreza elevada e uma situação económica instável (Balan, 2016), como resultado muitos jovens migram para outros países. Esta mobilidade da população dentro da E.U. não ajuda ao problema geral do desemprego (Balan, 2016). Em quarto lugar, há novas formas de polarização relacionadas à escolha de jovens para seguir a profissão de seus pais. Por fim, a UE é apresentada num papel mais amplo no enquadramento das políticas nacionais relativas aos jovens.

Esses requisitos operam do nível macro ao micro nível por trajetórias principais, que os jovens seguiriam. Essas trajetórias estão relacionadas ao trabalho estável e de longo prazo e à redução da precariedade no mercado de trabalho. O acima também é apoiado pela OCDE (2014). Mais especificamente, os jovens entram no mercado de trabalho, mesmo que tenham qualificações típicas e sejam altamente qualificados, enfrentariam problemas para encontrar um emprego estável e é por isso que são obrigados a viver em condições precárias.

Esta situação torna-se ainda mais difícil quando existem pessoas sem qualificações típicas, como os jovens em movimento (Eurofound, 2012). De acordo com os cálculos da ONU (The World Youth Report, 2013), a proporção de imigrantes em todo o mundo é estimada em 232 milhões, dos quais 75 milhões são jovens (15-29). Isso quer dizer que uma proporção significativa de imigrantes são jovens.

A maioria dos jovens imigrantes encontra empregos de baixa qualificação com baixo salário (Balan, 2016; Ramos, 2017). Além disso, muitas vezes esse trabalho pode não ser relatado. Os jovens imigrantes que estão se mudando do leste para o oeste estão em uma posição mais desfavorável. Esses jovens geralmente deixam o país de origem por várias razões. Muitas vezes, eles tentam evitar a situação económica trágica de seu país, no entanto, eles enfrentam uma condição diferente no país de acolhimento. Simplificando, mesmo que tenham um ensino superior completo no país de origem, as exigências do mercado de trabalho no Ocidente são diferentes. As consequências desse fenómeno para os jovens imigrantes dificultam a adaptação às demandas do mercado de trabalho.

Continua a ser um requisito urgente revitalizar as políticas de emprego dos jovens, uma vez que existe uma geração emergente de adolescentes e jovens adultos em toda a Europa que estão a sentir altos níveis de insatisfação, falta de poder e desilusão. Portanto, sua cidadania está sendo reconstituída devido a uma ampla gama de efeitos cumulativos.

Uma das principais características destas iniciativas deve ser o foco na flexibilidade do mercado de trabalho e visar a exclusão dos jovens através do desenvolvimento da correspondência entre os mercados de trabalho e as competências dos jovens. Assim, de acordo com Lahusen et al (2013), o foco da política da União Europeia tem sido o desenvolvimento da adaptabilidade dos jovens para atender às necessidades do mercado de trabalho.

4.4 O contexto Grego

Hoje em dia, muitos países da UE são afetados pela crise económica associada à insegurança no emprego. Segundo as estatísticas do Eurostat (2017), a quantidade de NEET na UE. foi de 17,2%, enquanto a Grécia obteve a segunda maior percentagem (28,8%) no ranking após a Itália (29,5%). A quantidade de NEETs em 2013 na Grécia foi de 27%. Isso indica que a proporção está em espiral ascendente (Eurostat, 2017).

Recentemente, dois projetos de investigação foram realizados na Grécia que iluminam o caso dos NEETs gregos. Ambos os projetos foram conduzidos por Papadakis e sua equipe de investigação (2013). O seu objectivo era mapear a situação, não só investigar os NEET, mas também mostrar o impacto social desta condição prejudicial sobre os jovens na Grécia.

Especificamente, o primeiro (2013) foi intitulado “Neets1: O barómetro das ausências. Detecção, Classificação e Formação Empírica de propostas políticas para combater uma nova forma de vulnerabilidade social: NEETs”. Os principais objectivos eram desenvolver um índice NEET complexo a nível nacional. nível, para mapear e abordar os NEETs como uma nova categoria social vulnerável e também para desenvolver propostas de políticas de juventude empiricamente fundamentadas para combater a exclusão social de NEET, bem como para proporcionar inclusão social a vários níveis e sustentável.

O segundo (Papadakis et al 2016), intitula-se “Neets2: Intervenção para a inclusão social de jovens não na educação, emprego de formação”¹. Este inquérito descreve o perfil psicológico dos NEET e identifica o impacto da crise económica no seu dia-a-dia.

Algumas das conclusões dos projetos de investigação acima chegam a um acordo com a literatura geral sobre NEETs. Em primeiro lugar, a crise económica na Grécia aumentou o desemprego entre os jovens e o fenómeno das doenças mentais (Fotopoulos et al 2016; Eurostat, 2016). NEETs na Grécia estão inclinados a baixa autoconfiança, contatos sociais limitados e privação social em um nível maior do que seus pares que estão estudando ou trabalhando (Fotopoulos et al 2016).

¹ “Investigação e Intervenção Integral para a inclusão social de um grande grupo socialment vulnerável grupo: Perfil psicológico / psicopatologia, perfil das competências, avaliação de necessidades e desenvolvimento de programas de formação-requalificação e apoio psicológico para a reinserção de «jovens não na educação, emprego de formação».

Por outro lado, os jovens desempregados de longa duração são inseguros e a maioria deles não concebe a situação em que se encontram (Fotopoulos et al 2016). Eles têm dificuldade em entender que barreiras culturais, sociais e económicas os trouxeram em suas trágicas trajetórias vocacionais (Fotopoulos et al 2016). Por último, mas não menos importante, os NEETs têm falta de confiança nas instituições, menos envolvimento e interesse na política, participação e interação social limitada e produtividade reduzida (Eurofound, 2012; Fotopoulos et al 2016).

As conclusões do projeto (Fotopoulos et al 2016) esclarecem muitas questões com as quais a Sociologia da Educação lida, como a transmissão intergeracional da pobreza, ou seja, quanto menor a renda familiar, maior o risco de jovens pessoas para adquirir características NEETs. Especialmente, nenhum outro fator parece ser tão forte quanto a renda familiar.

No que lhe diz respeito, há impactos positivos e negativos da família nos jovens. Em particular, a missão da família é encorajar NEET em apoio psicológico e financeiro. Infelizmente, essa estratégia levou a NEET a aceitar sua condição passiva e não tem incentivo real para arrecadar dinheiro para si (Drakaki et al 2014; Fotopoulos et al 2016; Kotroyannos et al 2016; Papadakis et al 2016).

4.5 Educação e Requalificação

No que diz respeito à vida quotidiana, existem algumas medidas que podem ser tomadas para aliviar essa situação precária. A medida mais conhecida é envolver os jovens em programas de educação ou formação orientados para o trabalho. Muitas investigações mostraram que, se a lacuna entre o currículo escolar e o mercado de trabalho for reduzida, os jovens obteriam mais oportunidades para participar do bem-estar social (Papadakis, 2016; Vancea and Utzet, 2018). Portanto, os programas escolares e de formação devem se concentrar mais na preparação vocacional. Dawn e sua equipa (2017) usam o termo "intervenção" em vez de educação/Formação. O objetivo das intervenções é apoiar os jovens em seu bem-estar, autoconfiança, atitudes e percepção num curto período (menos de seis meses).

Muitos programas educacionais promovem o emprego dos jovens. O objetivo desses programas (3-6 meses) é que os jovens não só adquiram experiência de trabalho, mas também contribuam para o desenvolvimento de suas habilidades. Em particular, muitos entrevistados disseram inicialmente que achariam difícil retornar à educação. No entanto, os NEET tendem a aceitar uma educação orientada para o emprego, porque é relativa à sua reabilitação profissional (Fotopoulos et al 2016). Nos últimos anos, a educação e o formação voltados para o trabalho constituem a tendência internacional predominante em direção à formação modular com ênfase nas habilidades relacionadas com o trabalho (Fotopoulos et al 2016).

De acordo com os resultados do projeto “NEETS2”, 93% dos NEET regressariam à educação e à formação, desde que houvesse uma garantia de que esta educação / formação estivesse ligada ao mercado de trabalho, assim como adquiririam competências relacionadas com o emprego. Alguns outros estudos destacaram a importância de intervenções multicomponentes combinando colocações e habilidades básicas com o envolvimento de empregadores locais e cursos credenciados, respectivamente (Vancea and Utzet, 2018). Assim, paralelamente à formação profissional, os programas educativos seriam úteis, uma vez que se concentram na aquisição de conhecimentos, na melhoria das competências sociais, na aquisição de competências digitais e, finalmente, na melhoria das práticas organizacionais consideradas como competências básicas da Agenda Europeia.

Este tipo de aprendizagem é considerado necessário para a reeducação dos jovens, porque todo o processo dá incentivos extras aos alunos e transforma o processo de aprendizagem em um prazer cotidiano. Além disso, esse tipo de formação é mais amigável para alguém que está envolvido em processos educacionais há muito tempo (Souto-Otero, 2013). O termo preferido para descrever esse tipo de educação é a reciclagem, porque os jovens preparam-se para um novo começo no mercado de trabalho.

Finalmente, a educação para a requalificação seria valiosa para a capacitação de grupos sociais vulneráveis. Um exemplo claro disso pode ser o envolvimento de jovens imigrantes e refugiados na economia e na sociedade. Esse tipo de Formação tem um resultado para os jovens, especialmente se o programa educacional for de longo prazo (Quintano et al 2018).

5. Educação Informal e Educação Não-formal

Embora não haja uma definição padronizada para Aprendizagem, podemos dizer que a Aprendizagem é um processo transformador em que as pessoas adquirem conhecimentos ou habilidades novas ou modificam as existentes e, por fim, influenciam as suas atitudes. A falta de uma definição precisa deve-se ao facto de que ela é usada em múltiplas circunstâncias, é usada para descrever um produto, um processo ou uma função (Smith, 1982). Além disso, a aprendizagem indica o processo, mas frequentemente também determina o resultado. Por exemplo, de acordo com Bigge (1990), a aprendizagem está diretamente relacionado à mudança constante no comportamento da pessoa, que é o resultado da experiência e da ação. Este desenvolvimento pessoal refere-se à melhoria das próprias competências e engloba todo a aprendizagem em todas as áreas possíveis em que nós, como indivíduos, podemos aprender. De acordo com o modelo ASK (Bakarman, 2011) as competências podem ser divididas em categorias delineadas o que somos, o que podemos fazer e o que sabemos. As atitudes, habilidades e conhecimentos são as três letras do modelo ASK. Conhecimento (K) é a parte mental das competências e refere-se às coisas que conhecemos. É algo que pode ser escrito em um pedaço de papel, como teorias, sequências e dependências. Habilidades (S), são algo que podemos fazer se quisermos - sozinho ou usando alguma coisa. Atitudes (A), são os níveis mais profundos de competências, que são baseados na maneira como nós somos e na maneira como nós nos comportamos. As nossas atitudes são as coisas que nós fazemos naturalmente, nossas opiniões, como nós vemos e percebemos as coisas. Elas abrangem os nossos padrões inconscientes de ação e os nossos valores. A aprendizagem baseada em Competências é focada no aluno e funciona naturalmente com o estudo independente e com o professor/formador no papel de facilitador. Os alunos geralmente acham que as habilidades individuais são mais difíceis que as outras. Este método de aprendizagem permite que o aluno aprenda as habilidades individuais que ele acha desafiador no seu próprio ritmo, praticando e refinando o quanto quiser. Em seguida, pode mover-se rapidamente para outras habilidades nas quais são mais competentes.

A aprendizagem é um empreendimento vitalício; não para quando com a saída da escola (Dave, 1973). Há muitas pessoas no mundo que nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola, mas isso não significa que elas não aprendam. A aprendizagem pode ocorrer a qualquer momento, em qualquer lugar ao longo da vida.

Cada pessoa aprende de maneira única. A aprendizagem tem um caráter pessoal e individual. As diferenças são devidas das nossas experiências, hábitos e capacidade inata pessoal de aprender. Todos nós temos a nossa própria maneira de adquirir novas informações - isso é chamado de estilo de aprendizagem. O estilo de aprendizagem influencia a maneira como alguém entende informações e resolve problemas. Compreendendo o estilo de aprendizagem individual, podemos construir a tolerância das várias maneiras pelas quais os seres humanos adquirem e retêm o conhecimento. Isso pode nos ajudar a respeitar que existem várias maneiras de aprender e que cada uma dessas formas é importante e válida.

O conhecimento conceptual não pode estar abstraído das situações em que é aprendido e usado. Em qualquer outra prática, inevitavelmente, limita a eficácia do mesmo. Brown et all (1989) argumentam que o conhecimento está situado, sendo em parte um produto da atividade, contexto e cultura em que é desenvolvido e usado. A aprendizagem é um processo de interação e relacionamento em torno de um domínio específico que ocorre dentro de um contexto social, cultural e histórico, resultando em aprendizagem espontânea.

É verdade que a aprendizagem e o desenvolvimento que ocorrem ao longo do tempo em várias configurações, dentro e fora da escola. Atividades de aprendizagem que ocorrem através de processos não estruturados ou patrocinados por uma escola e que muitas vezes voam sob o radar oficial são descritas como aprendizagem informal. Pode acontecer intencionalmente ou inadvertidamente, e ninguém se apercebe, pois não há aulas. Ninguém atribui notas, para o sucesso na vida e o trabalho é a medida da sua eficácia. O que é realizado na escola, cursos, salas de aula e laboratórios chamamos de aprendizagem formal. É oficial, geralmente é agendada e ensina um currículo.

Dada a diversidade de contextos de aprendizagem, a aprendizagem informal inclui todas as atividades relacionadas fora do sistema regular de ensino. Em comparação com a aprendizagem formal na escola, no ambiente de aprendizagem informal, os alunos têm mais autonomia na escolha de atividades e exploram diferentes possibilidades com base nos seus próprios interesses, enquanto aprendem conhecimentos e competências ao seu próprio ritmo. Como alguns investigadores apontaram, aprender com fontes informais pode ser muito eficaz para melhorar a aprendizagem e motivar os alunos. Além disso, sugeriu que é fundamental estabelecer conexões entre o aprendizagem informal e o formal, porque elas podem ser complementares uma da outra.

Aprendizagem formal, envolve um curso definido, definir horários e relatórios de progressão. Isso permite-nos saber exatamente o que estamos fazendo e mapeia os próximos estágios para nós. Através da aprendizagem informal, aprendemos pelas nossas experiências, mergulhando em uma cultura particular e usando uma atividades em vez de um currículo. Embora não haja nada de novo na aprendizagem informal, é o modo como captamos o conhecimento antes que as salas de aula e os livros já existissem, mas é importante encontrarmos maneiras de incorporá-lo nos nossos estudos sempre que possível. É também uma ótima maneira de renovar o entusiasmo e encontrar motivação extra para entrar num assunto quando os meios mais formais estão se tornando monótonos e repetitivos. No meio entre a aprendizagem formal e informal há a aprendizagem não formal, como uma atividade educacional organizada e sistemática ocorre fora do sistema formal para fornecer tipos selecionados de aprendizagem a grupos específicos da população, adultos e crianças. Refere-se a todos os programas fornecidos por organizações que operam fora do sistema educacional oficial de um estado, por exemplo, por ministérios ou sindicatos, câmaras, etc. ou por organizações primárias, como sindicatos, igrejas e outras instituições educacionais. Por mais poderosa que seja a aprendizagem informal, há uma dificuldade quando se trata de utilizá-la. As atividades de aprendizagem informal são, na maioria das vezes, implícitas, ad hoc, espontâneas e invisíveis para os outros. Como tal, este problema apresenta um desafio interessante para encontrar formas de captar e analisar os vestígios de aprendizagem informal em eventos sociais. Existe um consenso geral de que a Educação e a formação têm um papel crucial a desempenhar no cumprimento das muitas questões socioeconómicas, demográficas, ambientais e culturais desafios tecnológicos que a Europa e os seus cidadãos enfrentam hoje e, nos próximos anos. O investimento eficiente em capital humano através de todos os tipos de sistemas de aprendizagem é uma componente essencial da estratégia europeia para proporcionar os elevados níveis de crescimento e emprego sustentáveis e baseados no conhecimento que estão no cerne da estratégia de Lisboa, ao mesmo tempo que promovem a realização pessoal, a coesão social e a cidadania ativa. A educação orientada para a competência é considerada vantajosa num momento em que a base de conhecimento das nossas sociedades está desenvolvendo-se a uma velocidade imensa e quando as habilidades necessárias precisam de ser transferidas e desenvolvidas em muitos contextos sociais diferentes daqueles previstos para o futuro. Mudar para uma abordagem orientada para a competência em educação, formação e aprendizagem

representa uma mudança de paradigma. Isso impacta não apenas na estrutura dos currículos, mas também muda a organização da aprendizagem. A implementação da educação, formação e aprendizagem orientadas para as competências requer frequentemente abordagens transversais, maior ênfase na aprendizagem interativa e estilos de ensino, combinando aprendizagem formal com aprendizagem não formal e informal, mais colaboração com intervenientes não relacionados com a educação e comunidade local, um novo papel do professor, formador e educador na orientação de processos de aprendizagem, bem como novas abordagens à avaliação. Os grupos desfavorecidos com menor grau de escolaridade são particularmente vulneráveis. A educação formal tradicional e os sistemas de formação são pouco adequados para satisfazer as necessidades dos grupos desfavorecidos, como testemunhado pelo grande número de crianças que abandonam a escola cedo demais. Além disso, muitos sistemas de educação e formação não proporcionam aos jovens as competências básicas necessárias para escapar da pobreza e do desemprego, mesmo quando continuam a receber educação formal. No contexto de uma agenda para inclusão social, uma interpretação mínima é considerar suficiente para que esses grupos recebam alguma educação básica que seja relevante para suas vidas, capacitando-os a participar nos assuntos sociais, económicos e políticos. Além disso, numa agenda de inclusão e diversidade, é vital dotar os jovens e os jovens trabalhadores de competências necessárias para gerir e apoiar com sucesso a diversidade.

6. Reconhecimento e Accreditação dos Profissionais de Juventude

6.1 Competências adquiridas através do trabalho com jovens

O trabalho com jovens é um termo amplo que abrange um amplo leque de atividades de natureza social, cultural, educacional ou política, com e para os jovens, que possui valores sociais, políticos e económicos. O trabalho com jovens é uma prática na qual os jovens interagem uns com os outros e com os membros da sociedade, incentivando-os a se tornarem ativos na sua comunidade assumindo responsabilidades. Tem uma natureza social, que envolve a relação com as autoridades e aqueles que detêm o poder nas comunidades. Isso está acontecendo dentro dos sistemas económicos e está diretamente relacionado a vários recursos, como ao trabalho, capital, terra e seu uso ou consumo. Ele oferece um espaço para os jovens serem confrontados com experiências novas e desconhecidas, o que dá ao trabalho com a Juventude um valor pessoal notável.

O trabalho com jovens constitui uma prática educativa sobre o percurso de aprendizagem ao longo da vida dos jovens que ocorre fora de um contexto institucional formal denominado “educação não formal”. No âmbito do trabalho juvenil, os jovens estão envolvidos num programa estruturado de atividades, numa base voluntária, com objectivos de aprendizagem definidos, definidos em cooperação entre eles e o programador. Eles ganham conhecimento, desenvolvem habilidades para o desenvolvimento pessoal e interação social e desenvolvem certas atitudes em relação a eles mesmos, bem como na interação com os outros. A combinação, desse conhecimento, dessas habilidades e atitudes, constitui as chamadas competências.

As atividades de trabalho para jovens também oferecem muitas oportunidades de “aprendizagem informal”, pois os jovens aprendem enquanto estão sendo ativos, sendo voluntários ou apenas estando com seus colegas. Aprendem informalmente na vida diária e no tempo de lazer, da mesma forma que aprendem informalmente na escola, no trabalho e na vida familiar, aprendendo apenas fazendo; normalmente não é estruturado e não intencional e não leva à certificação. Proporciona oportunidades de aprendizagem específicas, em particular de natureza social, cultural e pessoal, frequentemente designadas por competências "Soft skills" (EU-CoEY Youth Partnership, 2011).

Do nosso ponto de vista, a participação dos jovens inclui os seguintes elementos: (1) a participação social ou cidadã é, sem dúvida, uma das dimensões em que os jovens constroem o seu mundo de relações grupais e definem a sua imagem da realidade social; (2) os jovens constroem e desenvolvem a sua participação em contextos específicos de interação física, social e virtual cuja ecologia promove ou dificulta as atividades da juventude (Bronfenbrenner, 1979); (3) assumimos que a participação da comunidade jovem é parte de um processo de aprendizagem que culmina no pleno exercício da participação do cidadão; e (4) no desenvolvimento desse processo de aprendizagem, o ambiente escolar e o ecossistema de vizinhança representam as interações e inter-relações entre os indivíduos e os seus contextos e entre os contextos da comunidade. Em suma, estes são os principais contextos e atores para o desenvolvimento das competências participativas de que os jovens precisam para garantir sua capacidade de exercer seu direito de participação como cidadãos.

Do ponto de vista desta dimensão coletiva, vemos a participação na comunidade de jovens, desde a sua participação em grupos organizados, seja pró-social ou política, até todas as atividades que vão além do currículo ou currículo da escola e que ocorrem em arenas públicas. como praças, centros comunitários e instalações esportivas (Díaz, Martínez and Cumsille, 2003); como por exemplo experiências de trabalho voluntário, entre outros.

Toda a aprendizagem no campo da juventude permite aos jovens adquirir aptidões e competências essenciais e contribui para o seu desenvolvimento pessoal, para a inclusão social e para a cidadania ativa, melhorando assim as suas perspectivas de emprego. A participação em atividades no domínio da juventude e na educação / aprendizagem não formal contribui de várias formas para a aquisição das 8 competências essenciais identificadas pelo Quadro Europeu de Referência para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida: a comunicação na língua materna; comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e científica; competência digital; competências sociais e cívicas; aprender a aprender; sentido de iniciativa e empreendedorismo; sensibilização e expressão culturais (documento de trabalho dos serviços da Comissão da UE, 2018).

O valor a atribuir às competências que os jovens desenvolvem através da aprendizagem fora de um contexto formal (aprendizagem não formal e informal), bem como o reconhecimento que legitimamente merecem tanto na sociedade como na vida económica, são questões de grande importância.

6.2 Reconhecimento da aprendizagem não formal e informal no campo da juventude

Em geral, o reconhecimento da aprendizagem: não formal e informal, diz respeito à aquisição de novas competências no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. Tal como explicado no Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida - a aprendizagem ao longo da vida compreende "todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, aptidões e competências numa perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego". (Comunidade Europeia, documento de trabalho dos serviços da Comissão, 2000). A aprendizagem ao longo da vida "não é mais apenas um aspecto da educação e do Formação", mas há uma clara vontade política para que ela seja "o princípio orientador da provisão e participação em todo o contínuo de contextos de aprendizagem".

No campo da juventude, o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal tem a ver com o reconhecimento do trabalho e das conquistas da aprendizagem dos jovens, daqueles que estão ativos no trabalho com jovens e das organizações juvenis. A resolução do Conselho Europeu sobre reconhecimento no domínio da juventude europeia afirma diretamente que o trabalho e as realizações dos jovens “devem ser devidamente considerados pelos empregadores, pela educação formal e pela sociedade civil em geral” (Conselho da União Europeia, Representantes dos Governos dos Estados-Membros, 2006). Os maiores benefícios, no entanto, estão previstos para jovens marginalizados e desprivilegiados, para os quais a aprendizagem não formal e informal pode ser o único contexto educacional acessível.

Dependendo de quem reconhece a aprendizagem e para que fins, o reconhecimento da educação/aprendizagem não formal e informal é distinguido em quatro tipos diferentes (Markovic and Ünal, 2011):

- Reconhecimento formal: é um estatuto oficial para diferentes aspectos do trabalho com jovens e da educação/aprendizagem não formal. Significa a "validação" dos resultados da aprendizagem e a "certificação" de um processo de aprendizagem e/ou destes resultados através da emissão de certificados ou diplomas que reconheçam formalmente as realizações de um indivíduo;
- Reconhecimento político: refere-se ao reconhecimento da educação/aprendizagem não formal e informal na legislação e/ou a sua inclusão em estratégias políticas, e ao envolvimento de fornecedores de aprendizagem não formal e informal nestas estratégias;
- Reconhecimento social: é um processo que leva a uma melhor compreensão e uma visão mais positiva do que estamos fazendo pelos outros, traz mais visibilidade e mais investimento para as nossas atividades. Isso significa que os atores sociais reconhecem o valor das competências adquiridas em contextos não formais e informais e o trabalho realizado nessas atividades, incluindo o valor das organizações que fornecem esse trabalho;

- **Autorreconhecimento:** significa a avaliação pelo indivíduo dos resultados de aprendizagem e a capacidade de usar esses resultados de aprendizagem em outros campos.

O objectivo de reconhecer os resultados não formais e informais da aprendizagem é garantir a sua visibilidade para que a aprendizagem não formal e informal seja divulgada, mesmo legitimada, atribuindo assim valor a esses resultados e a quaisquer qualificações correspondentes.

6.3 Fases do reconhecimento dos resultados de aprendizagem não formal e informal

O processo de reconhecimento de resultados de aprendizagem não formal e informal contém quatro etapas (CEDEFOP, 2015):

1. Identificação dos resultados de aprendizagem não formal e informal. Ela é realizada com o objetivo de avaliar esses resultados e pode envolver a autoavaliação ou a avaliação de terceiros.
2. Produção de provas de resultados de aprendizagem não formal e informal com base em documentos de referência. Um padrão pré-definido deve ser introduzido para que os participantes tenham o quadro de referência necessário para documentar os seus resultados corretamente ou analisá-los, de modo que o processo de validação/certificação de conhecimento, habilidades e competências através da compreensão desses resultados possa ser genuíno.
3. Validação de resultados da aprendizagem não formal e informal. Esta é uma etapa essencial para verificar se os documentos produzidos ou qualquer outra forma de avaliação (simulação, situação real, testes escritos, etc.) têm valor em relação a um determinado padrão.

4. Certificação dos resultados de aprendizagem não formal e informal, onde os participantes recebem um documento oficial que atesta a veracidade, validade e autenticidade desses resultados.

As etapas acima mencionadas, assumem que os padrões foram concebidos para conceder reconhecimento social à qualificação. A definição de padrões é de importância crucial para o reconhecimento dos resultados de aprendizagem não formal e informal (West, 2007). Se eles forem mal definidos ou não forem amplamente aceites, é improvável que a qualificação concedida seja útil ao seu titular, porque não é socialmente reconhecida. Se os padrões forem definidos por interesses sem legitimidade social ou técnica, esse facto privará a qualificação de qualquer valor social.

6.4 Benefícios do reconhecimento dos resultados de aprendizagem não formal e informal.

O reconhecimento das competências que as pessoas adquiriram através da aprendizagem não formal e informal incide diretamente nos resultados da aprendizagem e gera ganhos para indivíduos, empregadores e mercado de trabalho, fornecedores de aprendizagem ou certificação, sindicatos e associações de trabalhadores, bem como para governos (Werquin, 2010).

Para os indivíduos, o reconhecimento dos resultados de aprendizagem não formais e informais gera benefícios económicos, educacionais e sociais. Os indivíduos economizam tempo e, portanto, dinheiro, que são amplamente relacionados com a diminuição dos custos diretos da aprendizagem formal e os custos de oportunidade decorrentes da potencial perda de recursos para os indivíduos durante o período em que estão envolvidos. Ao tornar visíveis os diferentes modos dos resultados de aprendizagem não formal e informal, os indivíduos asseguram benefícios potenciais no mercado de trabalho e retornam a períodos de formação curtos e eficazes de aprendizagem ao longo da vida num contexto formal, assegurando-lhes uma qualificação ou certificação específica com mercado de trabalho. O processo de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal é, por si só, um excelente processo de aprendizagem que pode ensinar os indivíduos sobre si próprios e ajudá-los a navegar melhor tanto pelo sistema de aprendizagem ao longo da vida como pelo mercado de trabalho. O reconhecimento da aprendizagem não formal e informal é uma maneira confiável de obter créditos, legitimar a experiência pessoal e abrir caminhos que não sejam os habituais caminhos de aprendizagem e qualificações.

Para os empregadores, os benefícios a serem obtidos do reconhecimento de resultados de aprendizagem não formal e informal são principalmente económicos. Os funcionários com conhecimentos, habilidades e competências derivadas do mundo do trabalho exigem formação de duração reduzido, o que implica economizar no custo da sua aprendizagem/formação necessária em um contexto formal. Aumentar a visibilidade de todo o conhecimento, habilidades e competências de seus trabalhadores ou potenciais candidatos ao recrutamento ajudará os empregadores a combiná-los melhor com os trabalhos ou tarefas a serem executados e aumentar sua produtividade. Além disso, os empregadores podem satisfazer os requisitos regulamentares da qualidade, especialmente, em sectores em que são operados uma proporção entre a força de trabalho e as qualificações específicas certificadas.

Para os fornecedores de aprendizagem ou certificação, o reconhecimento aproxima-os do mercado de trabalho e os torna mais familiarizados com suas expectativas e necessidades. Para os sindicatos e outras associações de trabalhadores, o reconhecimento dos resultados da aprendizagem não formal e informal dá-lhes a oportunidade de se envolverem na definição de novos perfis de emprego e oferece aos seus membros a possibilidade de alcançar um determinado nível de qualificação e reclamar os benefícios associados.

Finalmente, para os governos, o reconhecimento de resultados de aprendizagem não formal e informal, aumentará a democracia e o acesso à cidadania esclarecida. Melhorará a equidade entre os cidadãos e integrará efetivamente membros de grupos desfavorecidos, tais como, populações indígenas e migrantes, ao mesmo tempo que ajudará a reequilibrar a equidade entre gerações (trabalhadores mais velhos com acesso limitado ao ensino superior e qualificações correspondentes). Mecanismos de ação pública serão aprimorados. As Políticas públicas orientadas por metas podem ser elaboradas e implementadas direta ou indiretamente, estabelecendo incentivos formais para atingir seus objetivos.

5.5 Obstáculos e desafios do reconhecimento

Alguns dos principais obstáculos no reconhecimento de resultados de aprendizagem não formal e informal são (Popa, 2011):

- Os procedimentos de avaliação e acreditação sobre os resultados de aprendizagem não formais e informais ainda são pouco desenvolvidos, em contraste com a educação formal, onde os procedimentos e padrões para avaliar e validar o desempenho estão em vigor há muito tempo e o seu reconhecimento social é elevado. Isto deve-se ao facto de o reconhecimento da aprendizagem não formal e informal ter sido geralmente desenvolvido como uma forma alternativa de obter as qualificações necessárias no mercado de trabalho, que o sistema formal é incapaz de fornecer.

- A participação dos alunos depende de fatores motivacionais, que por sua vez dependem de percepções sociais de utilidade ou relevância. Além disso, os alunos com um mau histórico na educação formal podem não estar dispostos a ter outra chance com a aprendizagem não formal e informal devido ao medo do fracasso. Além disso, o próprio procedimento de credenciação baseado em relatórios escritos de autoavaliação, onde devem descrever suas próprias experiências de educação não formal, poderia colocá-los na mesma situação de falha que viviam no contexto da educação formal devido ao analfabetismo e à inúmeracia. A aprendizagem não formal e informal tem que lidar com a percepção de que a aprendizagem deve acontecer em um ambiente formal e que as plataformas de aprendizagem alternativas podem implicar um compromisso de qualidade. As estratégias de comunicação podem influenciar grandemente a participação dos alunos, particularmente no caso de alunos em risco de exclusão social ou profissional.
- Os recursos necessários para gerir o sistema de reconhecimento de aprendizagem não formal e informal e entregar resultados (competências reconhecidas, qualificações acreditadas) são comparáveis ou, por vezes, superiores aos exigidos para a educação formal, devido à natureza individualizada, contextual e tática dos recursos da aprendizagem não formal e informal e de avaliar seus resultados. Mecanismos para transferência de créditos ou transferência de competências entre sectores (não formal/informal/formal ou acadêmico/profissional) poderiam ajudar a colmatar esta lacuna.

- A evolução da aprendizagem não formal e informal requer recursos constantes e coordenação de esforços entre decisores políticos e partes interessadas a nível nacional e europeu. Embora as iniciativas europeias assegurem uma ampla convergência em questões fundamentais, a formulação de políticas nacionais, continua a ser essencial, para integrar estas questões num contexto específico. A adaptação de documentos plurianuais e a pressão dos pares podem assegurar a coerência da ação política. Segundo Bjornvald (2000), “Várias pré-condições políticas e institucionais devem ser satisfeitas para atribuir algum valor real às avaliações em questão. Isso pode ser feito, em parte, por meio de decisões políticas que assegurem a base legal para as iniciativas, mas deve ser complementado por um processo em que as questões de "propriedade" e "controle", bem como "utilidade", devam ser esclarecidas."

6.6 Políticas e Práticas Europeias no Domínio do Reconhecimento

A criação do programa JUVENTUDE da União Europeia em 2000 e as atividades da Direção de Juventude e Desporto do Conselho da Europa no final dos anos 90 resultaram em apelos a um melhor reconhecimento do trabalho com jovens e da educação/aprendizagem não formal a nível europeu, (por exemplo, a recomendação da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa e o Livro Branco da UE sobre a juventude).

Simultaneamente, em 2000, o Conselho de Lisboa da União Europeia, estabeleceu uma visão estratégica mais ambiciosa para a Europa, tornando-se a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, conseguindo crescimento económico, melhores empregos e maior coesão social. Para os decisores políticos, ficou claro que os sistemas de educação formal existentes, normalmente demasiado lentos para responder às mudanças dinâmicas na vida e na tecnologia, não seriam suficientes para aproximar a Europa dessa "sociedade baseada no conhecimento". Esta foi a primeira vez que as políticas europeias reconheceram que a aprendizagem ocorre numa variedade de contextos, incluindo formal, não formal e informal, e deve ser valorizada.

Este caminho foi seguido por várias iniciativas no campo da educação, em particular na área da Educação e Formação Profissional (EFP). Isto viu, a validação da educação/aprendizagem informal e não formal como uma das principais ferramentas para colmatar lacunas no mercado de trabalho e ajudar as pessoas a obter as suas qualificações de diversas formas (ECVET, 2016). A cooperação reforçada entre os países europeus neste campo levou à adoção de princípios europeus comuns para a validação da educação/aprendizagem informal e não formal em 2004 e, posteriormente, em diretrizes mais concretas em 2008. O outro processo interessante no quadro geral foi, o enfoque nos resultados da aprendizagem, que mudou a perspectiva da educação e colocou o foco nas competências adquiridas.

Paralelamente, prosseguiu-se o debate sobre o reconhecimento da educação/aprendizagem não formal no campo da juventude e procuraram-se ligações e uma agenda de aprendizagem ao longo da vida mais ampla e claramente estabelecida. Graças à Parceria entre a Comissão Europeia e o Conselho da Europa no domínio da juventude, a posição do sector da juventude foi formulada no documento “Caminhos” em 2004. O documento apelou a um melhor reconhecimento social da educação/aprendizagem não formal e ao trabalho com jovens, tendo em mente que eles não devem ser considerados como uma subcategoria da educação. Destacou-os como um meio de preparar os jovens para a sociedade baseada no conhecimento e para a sociedade civil. O documento «Caminhos» reconheceu a necessidade de estabelecer laços mais estreitos com outras partes interessadas (educação formal, empregadores, sector social, etc.) e desenvolver ferramentas concretas para o reconhecimento no sector da juventude. Este processo resultou no desenvolvimento da Carta Europeia para Jovens Líderes e Trabalhadores da Juventude em 2006 e a introdução do «Youthpass» como parte do Programa Juventude em Ação a partir de 2007. Ambos os instrumentos deram mais ênfase às competências dos jovens e trabalhadores de juventude. Seguindo o desenvolvimento, o Youthpass construiu e importou o Quadro Europeu de 8 Competências Essenciais na sua parte de autoavaliação, aproximando assim os resultados da aprendizagem do campo da juventude para outras áreas educativas e outras partes interessadas (Hadžibegović, 2012).

Um dos desenvolvimentos futuros no reconhecimento da educação/aprendizagem não formal e informal será uma melhor transparência das qualificações e competências no mercado de trabalho europeu. Tal deverá resultar na abertura do atual sistema Europass para experiências de educação/aprendizagem não formais, sob a forma de um recém-desenvolvido Passaporte Europeu de Competências em 2012.

No domínio da juventude, os pedidos de melhor reconhecimento foram acompanhados na 1ª Convenção da Juventude Europeia em Gand, em 2010; conduzindo à Resolução do Conselho Europeu sobre o trabalho com jovens em Novembro de 2010, foi confirmado o papel importante que a aprendizagem não formal desempenha no trabalho com jovens, complementando os contextos de educação formal.

Como parte dos novos desenvolvimentos, a parceria de jovens UE-CoE publicou um novo documento, «Caminhos 2.0», iniciando o debate sobre futuras ações e caminhos de reconhecimento no campo da juventude (parceria de jovens UE-CoE, 2011). O plano geral para estas ações foi estabelecido durante o Simpósio sobre o reconhecimento do trabalho com jovens e a aprendizagem não formal, em novembro de 2011.

Em 2013, o programa Garantia Jovem é criado pela recomendação do Conselho Europeu reconhecendo que os jovens foram particularmente atingidos durante a crise. O programa foi concebido de forma a proporcionar aos Jovens NEET várias medidas de apoio adequadas no campo da Educação, Formação e Emprego.

Na nova estratégia UE 2020, espera-se que o programa ERASMUS+ apoie o envolvimento dos jovens na sociedade através de todos os níveis de educação e política de juventude, incluindo oportunidades de aprendizagem para jovens com menos oportunidades (Comissão da UE, 2010). Isso inclui o fortalecimento das estruturas de voluntariado e participação dos jovens, apoiando a aquisição de habilidades-chaves por meio de atividades educacionais não formais como um suplemento à aprendizagem formal ou como um incentivo para reintegrar o sistema de educação formal. Caso contrário, algumas associações de jovens trabalhadores organizam alguns projetos e eventos para tornar o trabalho juvenil mais visível e para lutar por seu reconhecimento. Um exemplo foi o projeto Be Youth Worker Today (BYWT), celebrado em Barcelona em 2015 com a participação de 12 países da União Europeia (www.beyouthworkertoday.net).

6.7 Conclusões

Embora, tenha sido desenvolvida uma ampla variedade de políticas e práticas, os processos de reconhecimento da aprendizagem não formal e informal permanecem marginais, de pequena escala e mesmo em situação de precariedade. Os desafios para os decisores de políticas são encontrar maneiras de elevar o perfil de reconhecimento, simplificar os processos de reconhecimento, dar-lhes maior validade e encontrar o equilíbrio certo entre benefícios e custos para os indivíduos e para a sociedade em geral.

Uma comunicação e informação claras sobre os benefícios do reconhecimento e os processos envolvidos pela orientação profissional e serviços de aconselhamento ajudarão aqueles que não sabem que adquiriram competências através de percursos de aprendizagem não formais e informais ou que esses resultados têm valor potencial. A comunicação efetiva com empregadores e sindicatos também poderia ajudar a promover a aceitação das qualificações obtidas por meio de rotas não tradicionais.

As soluções de trabalho para o desenvolvimento futuro no reconhecimento de resultados de aprendizagem não formal e informal no campo da juventude compreendem uma combinação de elementos em proporções variáveis. O destaque das boas práticas que podem ser transferidas para outros contextos, chamando os resultados dos projetos financiados em LLP ou Youth in Action e ERASMUS+ para a atenção dos decisores e peritos, facilitaria certamente a convergência na evolução das políticas. O desenvolvimento de sinergias com procedimentos de avaliação e credenciação no sistema formal garantirá a compatibilidade e facilitará a transparência das qualificações e a relação custo-benefício. Ligação em rede, pressão pelos pares e apoio a iniciativas no contexto de programas europeus a nível nacional/transnacional e internacional. A abordagem do “método aberto de coordenação”, baseada na participação voluntária baseada em objetivos comuns, comparação cruzada e pressão dos pares, pode revelar-se mais eficaz a longo prazo do que a aplicação uniforme de regras comuns. Fazer parte de uma “comunidade de prática” na qual os participantes compartilham resultados, identificar dificuldades comuns e transferir soluções testadas e comprovadas para novos contextos, irá aumentar a motivação e a disposição dos decisores e especialistas em desenvolver resultados de aprendizagem não-formais e informais e estratégias de reconhecimento.

7. Evento sociais, Festival da Juventude

Nesta investigação, estávamos interessados em organizar uma revisão de literatura sobre eventos socioculturais, como festivais, a fim de melhor compreender a ética, organização e metodologia que está por trás de tais iniciativas sociais locais e trans-locais. Além disso, visámos discernir as condições intelectuais, psicológicas e políticas que permitem uma transformação, no modelo de exploração de recursos, especificamente através do voluntariado dos jovens.

A nossa visão macroscópica é discernir os processos não formais e informais que ocorrem durante eventos sociais. Consideramos que esses processos são benéficos para a transformação de atitudes, o enriquecimento do conhecimento e o surgimento de habilidades interculturais.

Nesse sentido, pudemos mapear as categorias teóricas e os aspectos metodológicos pelos quais investigadores e empreendedores analisaram o fenómeno dos festivais.

Esta revisão é uma breve apresentação de teorias de vários países, bem como a primeira revisão crítica que enquadra a nossa experiência no campo, compara o nosso contexto sociocultural e apresenta, se necessário, o modelo teórico de atuação no Festival Multilinguístico de Salónica.

Outras medidas serão:

- Festivais, comemorações, eventos ou ações socioculturais; metas e prioridades nocionais;
- Capital humano e sociocultural na era transformacional das economias sociais e solidárias e de acordo com condições específicas, atitudes individuais e coletivas e rotas cognitivas das iniciativas coletivas;
- A comunidade de aprendizagem social, a resiliência das cidades e os eventos sociais.

Nesse sentido, é necessário especificar quais festivais representam a imaginação das pessoas, tanto aquelas que fazem parte das práticas quanto a vontade das comunidades.

Além disso, até que ponto festivais, celebrações ou eventos socioculturais fazem parte do capital humano e sociocultural e como eles transformam a resiliência da comunidade. Além disso, devido ao seu caráter unificador, todos os eventos têm efeitos diretos e indiretos sobre a sociedade e, mais particularmente, sobre a comunidade imediata em que ocorrem. O voluntariado dos jovens é particularmente de interesse – *exemplo* (FEQ, 2013).

Há uma dupla dimensão quando se trata de eventos culturais: económicos e sociais. Muitas vezes, estes últimos estão sendo ofuscados pelos primeiros, devido à sua perspectiva de ganhos económicos. No caso da dimensão social, os ganhos, como a experiência humana e cultural, muitas vezes não são mensuráveis e são geralmente subestimados. No entanto, é crucial estar em posição de avaliar o impacto social dos festivais, quais efeitos esses eventos podem ter e quantos se beneficiariam, tema2.

2 Ibis. “Os eventos podem ser abordados de duas **perspectivas**: como indústria e como serviço social e comunitário. No primeiro caso, a perspectiva económica é frequentemente mais importante do que avaliar seu impacto na comunidade. No segundo, é a experiência humana e cultural que é apresentada; uma perspectiva que é muitas vezes mal documentada e subvalorizada. De fato, existem várias ferramentas para medir os resultados económicos dos festivais, mas muito poucos existem para o impacto social. No entanto, para ter uma visão global dos impactos dos festivais, é importante poder avaliar seu "desempenho social", ou seja, sua capacidade e sua disposição para implementar práticas sociais que possam gerar efeitos. Benefícios diretos e indiretos em seu ambiente.

Ao celebrar o plurilinguismo, escolhemos celebrar um dos aspectos simbólicos dos festivais. A isto acresce o fato de as celebrações, “um ato social completo” M. Mauss, desde os tempos antigos, se focarem no caráter simbólico de uma coisa (um fato, um homem, um Deus, de Deus, um fenómeno cósmico).

Muitas ações de uma comunidade determinam o seu carácter. Portanto, parece que o tempo de celebração nos permite sentir o surgimento de um sentimento de pertença dentro de uma sociedade cada vez mais multicultural, "trabalhando" ao mesmo tempo em funções emocionais e sociais. (Encyclopaedia Universalis, 1993).

Segundo Falassi (1987, 2), os festivais são um tempo sagrado ou profano de celebração, marcado por observâncias especiais, sustentando que as funções sociais de um festival estão intimamente relacionadas com os valores da comunidade. Farber (1983) investigou os festivais e celebrações públicas e concluiu que muito poderia ser aprendido sobre a vida simbólica, económica, política e social de uma comunidade. Falassi (1987) acrescentou às noções de simbolismo de Farber comentando que os significados social e simbólico estavam intimamente ligados a uma série de valores evidentes que a comunidade local vê como essenciais para sua ideologia, visão de mundo, identidade social, história e seu aspecto físico, sobrevivência, aspectos estes que todos os festivais celebram (Jerpson and Clarke, 2008).

Salamone (2000) considera que “Mesmo que cada celebração / festival / evento tenha seu próprio caráter único, o ponto comum a partir do qual ele surge e termina é humano. Há práticas desde que o homem começou a viver em sociedades e estas práticas parecem ter quatro características básicas: (1) desempenho de símbolos culturais, (2) entretenimento, (3) empreendimento em um lugar público e (4) participação da comunidade. (Salamone, 2000).”

Falassi (1987) considera que o festival (latin Festivitas - Waterman, 1998) é um fenómeno social que existe em quase todas as sociedades humanas, mas expresso de maneira diferente, embora Putnam (Putnam, 2000) nos faça lembrar que diferentes grupos sociais chegam perto dele e as barreiras sociais são superadas.

Sabemos que o festival pode ser organizado em torno de um determinado produto cultural ou é a concentração de diferentes atividades participativas (Richards, 2007).

É uma maneira pela qual o indivíduo pode seguramente ser ele mesmo enquanto ele coexiste com diferentes tipos de culturas, personalidades e estágios de evolução (Remington, 2003).

Reconhecemos que as definições generalizadas de festivais apoiam a ideia de que a comunidade local é fundamental quando se trata do sucesso de um festival. Por exemplo, Goldblatt (1997) argumenta que o aspecto essencial de um festival é o conceito aprimorado de uma comunidade. Além disso, de acordo com Dunstan (1994), festivais e outros eventos culturais podem fornecer um senso de continuidade e um propósito comum às tradições e valores da comunidade. Este ponto é apoiado por investigações relevantes, uma vez que se sugere que os festivais possam funcionar como fóruns comunitários de desenvolvimento cultural (Getz, 1997).

Estudos adicionais (Dunstan, 1994; Frisby et al 1989; Getz, 1991, 1997) também argumentam que os eventos culturais podem desempenhar um papel fundamental na construção da comunidade, na coexistência multiétnica e tornar o contexto histórico e cultural existente mais inclusivo. Dugas e Schweitzer (1997), embora considerem que o desenvolvimento de uma comunidade com altos níveis de homogeneidade é um processo de longo prazo que requer muito trabalho.

As comunidades geralmente são abundantes em cultura, de tal forma que às vezes esses dois conceitos são pensados como um só, levando ao desenvolvimento de várias culturas locais e populares, com a cultura inclusiva se destacando do resto.

De acordo com algumas definições baseadas em investigações preliminares, poderíamos compartilhar algumas definições baseadas na ideia geral de que um festival comunitário é um evento comunitário ou uma série de eventos temáticos e inclusivos que foram criados como resultado de um processo de planejamento comunitário inclusivo para celebrar o modo particular de vida de pessoas e grupos na comunidade local, com ênfase em espaço e tempo específicos.

Poderíamos então mencionar a seguinte definição entre outras (**Chatzinakos, 2016**):

Um festival comunitário como um evento comunitário inclusivo e temático ou uma série de eventos que foram criados como resultado de um processo de planejamento comunitário inclusivo para celebrar o modo particular de vida de pessoas e grupos na comunidade local com ênfase em espaço e tempo específicos.

Os festivais podem ser vistos como manifestações primordiais da economia da experiência (Pine e Gilmore, 1999), pois eles entretêm, educam, mantêm valor estético e fornecem a plataforma para o escapismo.

De acordo com a revisão de Chatzinakos (Chatzinakos, 2016) para resumir as referências de visualizações, consideramos que, em relação ao local de origem de um festival, dois modelos-chave de festivais são identificados de acordo com a literatura. Existem diferenças significativas entre festivais e eventos comunitários. Uma elite organiza as primeiras e elas têm um curso linear ascendente, enquanto os eventos podem se tornar um oásis criativo que brota de dentro dos habitantes e a colaboração de membros da comunidade, especialmente em contextos de vizinhança.

Uma das áreas mais relevantes baseadas em Festivais Comunitários (CBF) quando pensamos em um evento local e de acordo com Joy Zhuwei Huang, Mimi Li e Liping A. Cai (2010), é levar em consideração a população local e sua participação. Isso afetará também como as pessoas verão o Festival. Se o público local se sentir atraído pelo festival e a participação entre ele e o seu entorno (amigos, família.), Isso atrairá mais pessoas e atingirá-se um número maior de participantes.

Ao mesmo tempo, devemos prestar atenção também à área rural que frequentemente assiste ao evento e envolve a segunda maior parte da área de mercado no Festival. Esta área que pode ser considerada a primeira área do comércio neste Festival é a que nós chamaremos os visitantes repetidos. Eles virão mais por emoção e desfrutando que a parte urbana mencionada anteriormente, mudou-se para a parte corpórea do evento. (Huang, Li e Cai, 2010).

O "bem-estar" é importante de uma forma simbólica e social, portanto, os festivais tiveram a oportunidade de renovar periodicamente o fluxo de vida de uma comunidade e dar sanções às suas instituições e, possivelmente, em alguns casos e seu valor para a população local. (Falassi, 1987). Em outras palavras, a maioria dos estudos proclama que os festivais: podem criar ou reforçar ou desafiar a identidade cultural local ou regional, o bem-estar da comunidade, os valores locais e a autodefinição em sua cultura. Golbard (2001) considera que as pessoas recorrem sua cultura para se autodefinir e mobilizar; para afirmar seus valores locais; e apresentá-los aos visitantes em uma partilha positiva de valores.

7.1 Enquadramento dos critérios e indicadores dos avaliadores

Dito isto, acredita-se que a melhor maneira de promover o multiculturalismo e seus valores é organizar um festival, que seria gerenciado e comunicado da maneira mais eficaz. De acordo com De Bres e Davis (2001), festivais têm o potencial de quebrar estereótipos relacionados a identidades locais, enquanto Hall (1992) argumenta que tais eventos podem fortalecer comunidades e, assim, criar ou melhorar identidades regionais; isso é considerado de grande importância para os festivais de uma comunidade menor, uma vez que pode fortalecer e disseminar seus princípios culturais para outras comunidades.

Sabemos que as razões genéricas de entidades sem fins lucrativos e governamentais para encenar um festival são oito: recreação / socialização, cultura / educação, turismo, geração de receita interna, recursos naturais, agricultura, geração de receita externa e orgulho / espírito comunitário. (Mayfield and Crompton, 1995)

Getz defende a política de festivais com um amplo leque de políticas, baseado nos seguintes objetivos e parâmetros:

- i) Mineralização dos impactos económicos, sociais, culturais e ambientais negativos;
- ii) Geração de maiores benefícios económicos para a população local e melhoria do bem-estar das comunidades de acolhimento;
- iii) Melhoria das condições de trabalho do ambiente do festival e iniciativas para gerar mais emprego;
- iv) Inclusão de pessoas locais na tomada de decisões em relação ao desenvolvimento de festivais;
- v) Apoio à diversidade e contribuição para a conservação do património natural e cultural;

vi) Criação de experiências agradáveis, permitindo que os visitantes se conectem de maneira significativa com os moradores;

vii) Provisão de acesso para pessoas com deficiência física; e

viii) Ser culturalmente sensível, incentivando o respeito entre os frequentadores do evento e os anfitriões, construindo orgulho local e confiança.

Um quadro diferente de critérios para avaliar os festivais chega mais longe. É derivado de um modelo padronizado do Québec.

De acordo com os Festivais e Eventos de Québec 2013, existe um modelo padronizado que analisa os efeitos sociais, ambientais e individuais dos festivais que são determinados como:

Uma atividade ou um conjunto de atividades de animação que ocorrem em torno de um tema central e de acordo com uma programação com duração limitada.

Seguindo os últimos resultados sobre festivais e seus impactos nos temas individuais e nas meios de comunicação social, reconhecemos três níveis (Québec, 2013):

1 - Baseado em uma pessoa.

2 - Baseado nas atividades e capacitação de identidade.

3 - Baseado na comunidade.

Este modelo do QFA é o mais próximo que podemos encontrar até agora.

Para entender como estes programas de organização dos Festivais podem atuar na vida quotidiana, descreveremos os 12 números do MEPS sobre a Responsabilidade Social Corporativa (RSE), onde podemos encontrar como funcionam esses eventos entre as áreas de Integração Social, Economia e Dinâmica no dia a dia.

Poderíamos basear-nos nos 12 critérios relevantes para os impactos sociais dos eventos e do turismo, e apresentar em muitas ferramentas como desenvolvimento sustentável e responsabilidade social:

1. Gestão Responsável
2. Governança participativa
3. Desenvolvimento de pessoal voluntário e assalariado
4. Qualidade de vida das populações circundantes
5. Desenvolvimento e qualidade de vida dos visitantes
6. Participação social no evento
7. Compromisso do evento com sua comunidade
8. Acessibilidade
9. Reforçar a identidade sociocultural da comunidade
10. Promoção da diversidade cultural
11. Desenvolvimento da capacidade de criatividade e inovação

12. Consumo Responsável

Nós sabemos que cada uma das questões tem indicadores.

7.2 Eventos Multi, pluri e inter culturais nas sociedades modernas

Como os festivais desempenham um papel na coesão social e parecem ser um procedimento bastante inclusivo para a diversidade e a pluralidade, a mobilidade e a identidade local, o festival multicultural parece ter cada vez mais importância. Mais especificamente, nos últimos anos, tem havido um crescente interesse nas cidades interculturais e suas características. Cada vez mais, as cidades europeias não são etnicamente homogêneas e hospedam pessoas de outros países, comunidades que possuem culturas diferentes ou falam outras línguas também. Organizações de toda a Europa promovem as vantagens das cidades interculturais para os cidadãos, bem como o crescimento económico.

Muitas cidades interculturais são consideradas bem-sucedidas em muitos níveis, devido à mistura social e aos benefícios de pessoas que vivem juntas com um vivência cultural diferente. No entanto, estudos relatam que “a maioria das pessoas não se esforça para buscar pessoas e experiências diferentes, e existem modelos sociais que encorajam e exacerbam a tendência à aversão” e “se queremos uma cidade intercultural” não podemos deixar isso ao acaso” (Landry e Wood, 2008).

Neste ponto, há uma questão crescente:

A questão persiste: como reunir as comunidades e qual é a melhor maneira de ajudá-las a se conhecerem?

Os eventos sociais são exatamente o que as cidades interculturais precisam para promover os membros das comunidades minoritárias a apresentar sua cultura e os aspectos de seu estilo de vida. Os resultados destes eventos são realmente importantes para os participantes. Estes eventos sociais geralmente não são organizados apenas para comunidades diferentes. Eles são organizados para todas as comunidades, que vivem na cidade e os membros descubrem a complexidade de sua sociedade através de atividades (dança, culinária, aulas de idiomas etc.), desenvolvimento e habilidades sociais.

É necessário salientar que existem numerosos e diferentes eventos sociais que podem ocorrer em cidades interculturais. Festivais são eventos sociais que, segundo Coldblatt (1997, citado em Arcodia e Whitford, 2006), têm uma característica fundamental e “é o sentido de comunidade e celebração engendrado por uma ocasião, que é um encontro social público e livremente acessível envolvendo uma variedade de meios como artes e ofícios, performances e demonstrações”. Além disso, eles podem criar vários impactos, como impactos económicos, ambientais e sociopolíticos (Arcodia e Whitford, 2006).

Eventos sociais, como Festivais, realmente ajudam membros de minorias e cidadãos a desenvolver suas habilidades sociais e a descobrir um lugar comum para expressar suas características culturais. Ao longo da última década, muitas partes interessadas em todo o mundo e, mais especificamente, na Europa, tentaram encontrar este “lugar” para interagir e enfrentar vários desafios.

Um exemplo notável e bem conhecido é a organização sem fins lucrativos “100 cidades resilientes”, criada pela Fundação Rockefeller. A definição de resiliência de acordo com a organização sem fins lucrativos acima mencionada é “é a capacidade de comunidades individuais, instituições, empresas e sistemas dentro de uma cidade sobreviverem, se adaptarem e crescerem, não importando os tipos de stress crónico e choques agudos que eles experimentam. (...) A resiliência da cidade consiste em tornar a cidade melhor, tanto nos bons como nos maus momentos, para o benefício de todos os seus cidadãos, particularmente dos pobres e dos pobres. vulnerável”.³

A Grécia aderiu ao programa de 100 cidades resilientes Salónica (a segunda maior cidade da Grécia) é uma delas. Quando uma cidade se envolve no projeto, existem algumas metas, que devem ser cumpridas, objetivos e ações que beneficiam os cidadãos. Um dos objetivos básicos é a cocriação de uma cidade inclusiva e, mais especificamente, investir nos seus membros, a fim de desenvolver habilidades (educação, Formação, carreira) em todos os “laboratórios sociais” e torná-la mais amiga das pessoas.⁴

³ http://www.100resilientcities.org/100RC-FAQ/#/_/ (Last accessed: 11/08/2018)

⁴ Resilient Thessaloniki. A Strategy for 2030 (Last accessed: 11/08/2018, <http://www.100resilientcities.org/strategies/thessaloniki/>)

Salónica caracterizou-se pela sua identidade intercultural na altura da sua fundação. A localização geográfica da cidade e a vantagem de ter um dos portos mais importantes auxiliaram no seu crescimento económico. Muitas pessoas preferiram visitar a cidade ou decidiram morar lá.

Estas são apenas algumas das razões pelas quais Salónica tem acolhido pessoas de diferentes regiões ou países, que falam outras línguas além do grego e têm outras religiões. É por isso que organizamos desde 2013, o festival sociocultural das línguas e procurámos organizar também o festival multicultural.

McClinchey (2008) define um festival multicultural como um local para celebração pública, mostrando a cultura étnica das comunidades locais reassentadas devido à migração. No entanto, essa definição parece se concentrar em sua natureza de exibição sem considerar adequadamente seus significados. Em contrapartida, Duffy (2005) definiu festivais multiculturais mais especificamente como locais de diálogo e negociação em andamento dentro das comunidades, pois indivíduos e grupos tentam definir conceitos significativos de identidade e pertença, juntamente com noções de exclusão.

Dito isso, embora a definição de festival multicultural de Duffy abranja diversos significados, esses significados ainda podem ser mais variados. Baseado em uma combinação das definições de McClinchey e Duffy de festivais multiculturais, portanto, tais festivais podem ser melhor definidos como celebrações públicas, multiculturais, nas quais pessoas multiétnicas - incluindo ambas as minorias étnicas e membros da população dominante - têm uma extraordinária experiência mutuamente benéfica. (Lee, Arcodia and Lee, 2012).

Qual é a relação entre Festivais e Juventude se não o desenvolvimento de habilidades, a capacitação e o desenvolvimento do capital sociocultural?

De acordo com a revisão de Chatzinakos, uma observação que não é negligenciável é que a presença de jovens e crianças em eventos revela um caráter educacional, mas também garante sua continuidade. Embora a mobilidade dos jovens por motivos de trabalho que buscam uma melhor qualidade de vida seja uma característica comum da Europa de hoje, a experiência de participação e a nostalgia das comunidades está reaparecendo; não é apenas um sentimento vindo dos “velhos tempos”. Por outras palavras, para as novas gerações, o sentido de ambiguidade dos eventos, é mais forte, porque o quotidiano é dramaticamente personalizado. (Chatzinakos, 2014).

A ligação mais direta entre eventos regionais, festivais e a capacidade da comunidade é o aumento do desenvolvimento de habilidades. A participação no planeamento e execução do evento ou participação em um evento foi vista como uma oportunidade para aprender novas habilidades e aprimorar as habilidades existentes. Uma área particular de desenvolvimento de habilidades, em destaque em alguns casos, que Moscardo encontra é a da liderança.

Três aspectos da liderança que foram observados, nos estudos de caso analisados. O primeiro foi a importância de ter um campeão local (para liderar a comissão de planeamento ou organização do evento), o segundo aspecto foi a oportunidade para os organizadores de eventos aprenderem habilidades de liderança geral que poderiam ser usadas em outras áreas, enquanto o terceiro aspecto destaca as oportunidades dadas aos jovens residentes para desenvolver habilidades de liderança. (Moscardo, 2007)

O termo Cidade do Congestionamento que encontramos na literatura (Richards and Palmer, 2010) tem a ver com a inversão das regras existentes, que, segundo Chatzinakos, cria um alto nível de comunicação, confiança social e governança comunitária autónoma. Esse tipo de cidade é capaz de usar um programa de eventos que apoiará políticas sustentáveis de longo prazo e melhorará a qualidade de vida de todos. As relações e redes que serão criadas são o núcleo do capital social (Moscardo, 2007).

O capital social está relacionado com a coesão e igualdade social, a união de diferentes experiências, vozes, etc., pela participação coletiva em festivais capazes de construir o conceito de comunidade. Uma sociedade multicultural, incentiva uma maior participação em festivais que celebram a riqueza da diversidade e o multilinguismo.

Arcodia e Whitfield propõem três maneiras pelas quais um evento facilita o desenvolvimento do capital social:

- Construção de recursos comunitários - tais recursos incluem: habilidades e conhecimento, vínculos sociais entre grupos comunitários, redes, grupos de voluntários e assim por diante.
- Coesão social - os eventos oferecem a oportunidade para os membros da comunidade unirem-se, para que diversos grupos étnicos compartilhem experiências e visões de mundo, e a voz para um propósito social comum.
- Celebração - a participação coletiva, num evento comemorativo pode gerar um sentido de espírito de comunidade, união e boa vontade.

Os festivais e suas extensões, atrevemo-nos a dizer, contribuem para a interação e, eventualmente, são o fermento que co-forma a massa que forma a comunidade e a cultura. Isso restabelece uma rede saudável de relacionamentos dentro da sociedade. (Arcodia and Witford, 2007).

O termo comunidade tem várias interpretações e significados, tendo origem, talvez, da sociedade política de Aristóteles, passando da comunidade otomana e alcançando a associação (cultural) de hoje. Segundo Aristóteles, a cidade é uma sociedade política, uma espécie de comunidade, uma espécie de coexistência social. Etimologicamente a palavra (na língua grega) “koinonia” (= comunidade) <koinono (verbo) significa participar de algo, junto com outra pessoa. De acordo com Zaimakis (2002) citado em Chatzinakos (2014) a comunidade é: - Um constructo social delimitado que está localizado entre as formas primárias de organização social (família, parentes, amigos) e entidades abstratas maiores como o estado um conjunto de indivíduos, experimentando o sentimento de pertencer a um constructo social e cultural distinto; - Constitui um modelo de relações sociais organizadas em torno de vários vínculos como origem, identidade cultural e interesses. - É uma unidade simbólica, que é composta por símbolos e valores que permitem aos seus membros formar uma consciência coletiva. O argumento de Errett (2003) é baseado na sua investigação sobre festivais comunitários e seu senso de lugar, no qual ela afirma que com os festivais de orientação podem ter a capacidade de capacitar identidades coletivas e locais, um ponto que é apoiado por investigações adicionais feitas sobre festivais (Boyle, 1997; Davila, 1997; Smith, 1993; Waterman, 1998). Além disso, Derrett (2003) argumenta que tais percepções de identidade de lugar deveriam ser partes fundamentais de um festival que demonstra tanto uma natureza extrovertida quanto introvertida, quando se trata de visitantes e locais, respectivamente. Este ponto de vista, é apoiado por Jepson e Clarke (2011), que sugerem que eventos e festivais da comunidade fabricam todas as pré-condições que tornariam uma comunidade mais acolhedora para pessoas de fora e mais homogêneas para os locais.

7.3 Um fator funcional emerge: o lugar como símbolo e signo social

Em que lugar essa celebração é mais apropriada? Em que extensão e o que significa o espaço ou lugar por si só e quanto em combinação com uma celebração? Os festivais emergem da congruência de três elementos principais; o destino (local) em que são mantidos, as pessoas que residem nesse local (e dentro da região) e os visitantes que são atraídos para o festival. Tudo isso é sustentado pela paisagem física em que eles colaboram. (Derrett, 2003)

O lugar em si pode criar um sentido de comunidade que, por sua vez, influencia o modo como essa comunidade está celebrando e, por extensão, a sua prosperidade. (Derrett, 2003) Prosperidade de acordo com Derrett é expressa sob os sete conceitos a seguir: convivência, prosperidade, habitabilidade, equidade, vitalidade, sustentabilidade e viabilidade.

Outros estudiosos argumentam que é mais eficiente ter uma unidade de espaço onde diferentes culturas podem coexistir (Sawh, 2007) e outros acreditam que o local deve ser mudado a cada vez para não direcionar a população para o alvo. O espaço não deve permanecer o mesmo por muito tempo. (Tuan, 1980) As pessoas estão ligadas a lugares específicos, e os migrantes, em particular, precisam conectar-se com novos lugares. Os festivais podem ser “este” lugar ou vizinhança, ou alguns outros lugares imaginados ou lembrados. (McClinchey, 1999)

7.4 Pensamento Crítico

Ao longo da era do hibridismo cultural, os sujeitos como construções sociais se abstêm da pureza nacional, política e cultural e se aproximam do processo de produzir uma cultura híbrida (Bhabha, 1995). Nas sociedades pós-industriais de hoje, há uma maior tolerância à mudança e à diversidade e é mais fácil romper os limites dos comportamentos socialmente aceitáveis. (Sharpley and Stone, 2011)

Os festivais estão no centro de moldarem e expressarem esse tipo de cultura. Além disso, várias apresentações artísticas dentro de festivais podem mostrar maneiras pelas quais subjetividade e identidade são processos espaciais. As formas interculturais e híbridas criadas nos festivais oferecem aos participantes oportunidades de se encontrarem através de práticas autênticas e remodelarem-se ou reorientarem-se em diferentes contextos através de práticas híbridas (Duffy, 2005).

Nesse procedimento, outras vezes permitem que existam culturas diferentes como mosaico e outras criam uma aliança de culturas e características (Sawh, 2007).

O Festival Multilinguístico promove a coexistência e a coeducação sob o guarda-chuva deste mosaico. Em Salónica, bairros urbanos de acordo com Chatzinakos podem se tornar oficinas ao vivo e cidades, por sua vez, ecossistemas. Isso não pode ser alcançado sem a existência de procedimentos contínuos. A população viva, o

mundo sozinho é aquele que pode construir um lugar. Esta dinâmica que começa de baixo em combinação com as novas ferramentas oferecidas pela tecnologia e pelas redes de comunicação digital pode construir uma comunidade que é constantemente apoiada por celebrações e festivais. Salónica pertence às cidades resilientes.

Como já mencionamos, o termo resiliência urbana descreve a cidade como um sistema que se recupera, se adapta e evolui para um diálogo com seu ambiente, se reflete e é constantemente planejado, com seus protagonistas, especialmente na condição de crise, capazes de desenvolver reflexos em torno das pressões contínuas do ambiente. (Thessaloniki.gr) O espaço público torna-se um fórum de diálogo e desenvolvimento sob a orquestração de uma rede de festivais e eventos.

O Festival do Multilinguismo é um microcosmo. O objetivo principal da Festa é promover a ideia de pluralismo e a continuidade como experiência de uma sociedade, embora em transição, participe ativamente do movimento de cooperação, do despertar da Pessoa como parte de uma sociedade, da solidariedade e da solidariedade, a interação social dentro e fora de suas fronteiras (Moumtzidou, 2016).

Com base nos princípios das cidades de resiliência, bem como na transformação de baixo para cima e no sentido da economia social, Salónica experimenta os modelos de economia social, alterando a atitude, enriquecendo o conhecimento e desenvolvendo competências resilientes, como a cultura intercultural. habilidades, habilidades de comunicação e de cooperação. A economia social é um conjunto de tais determinações que são permeadas por valores éticos cruciais como prioridade do trabalho sobre o capital, cuidado com a comunidade através da distribuição do excedente, tomada de decisões através de processos democráticos sob a regra “um homem, um voto”, e cuidando das necessidades do meio ambiente.

No entanto, a característica mais significativa é que as pessoas estão conectadas através de redes locais, nacionais e internacionais, construindo identidades que se baseiam e simultaneamente cultivam a solidariedade.

O estado de solidariedade dessas redes pode contrabalançar as tensões nacionalistas que surgiram em uma época de crise. Além disso, a economia social em rápido crescimento é parte integrante da transição eco-social que ocorreu recentemente nas sociedades europeias, sendo um dos principais impulsionadores, mas não apenas, das crises económicas. A Comissão recomenda aos governos dos Estados-Membros que

incluam a promoção das empresas da economia social e da inovação social como prioridade de investimento específica nos seus novos programas nacionais.

A economia social é um quadro significativo para a construção de sociedades europeias resilientes. As estruturas e iniciativas da economia social, sublinhadas pelos princípios da igualdade, da democracia direta e da coesão social, podem cultivar identidades conectadas.

Assim, o grau de contribuição das políticas da UE para a construção de uma identidade europeia pode ser analisado em função do grau e do modo como as políticas da UE se ligam, reforçam ou reforçam a economia social. Por todas essas razões, o Festival do Multilinguismo é uma espécie de laboratório para o desenvolvimento de sociedades resilientes. O modelo que usamos para organizar o Festival baseia-se na educação não formal e informal, na capacitação dos sujeitos, na tolerância ... na pluralidade, na inovação, na coesão, na colaboração.

Referências

- Aaltonen, S. (2013). Trying to push things through: forms and bounds of agency in transitions of school-age young people, *Journal of Youth Studies*, 16 (3), 375-390.
- Adams, D., and Goldbard, A. (2001). *Creative community: The art of community development*. New York: Rockefeller Foundation.
- Adler, P. S., and Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of management review*, 27(1), 17-40.
- Agustin, L. (2005). Migrants in the Mistress's House: Other Voices in the 'Trafficking' Debate. *Social Politics: International Studies in Gender, State and Society* 12 (1): 96–117.
- Alba, R., and Waters M. C. (2011). *The Next Generation: Immigrant Youth in a Comparative Perspective*. New York: NYU Press.
- Alfieri, S., Sironi, E., Marta, E., Rosina, A., and Marzana, D. (2015). Young Italian NEETs (Not in Employment, Education, or Training) and the influence of their family background. *Europe's journal of psychology*, 11(2), 311-322.
- Ansell, N. (2004). Secondary Schooling and Rural Youth Transitions in Lesotho and Zimbabwe. *Youth and Society* 36 (2): 183–202.
- Arcodia, C., and Whitford, M. (2006). Festival attendance and the development of social capital. *Journal of Convention and Event Tourism* 8(2), 1-18. Taylor and Francis Group.
- Bakarman, A. A. (2011). Attitude, Skill, and Knowledge: (ASK) a New Model for Design Education. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association*. Toronto:University of Toronto.
- Balan, M. (2016). Youths' Unemployment, Migration and NEETs in the Post-Crisis Period. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences* 6(4), 122–133.
- Baldassar, L., and Pyke J. (2014). Intra-diaspora Knowledge Transfer and 'New' Italian Migration. *International Migration* 52(4): 128–143. doi:10.1111/imig.2014.52.issue-4.

- Batan, C. (2010). *Istambay: A Sociological Analysis of Youth Inactivity in the Philippines*. PhD thesis. Accessed 16 September 2018. <https://dalspace.library.dal.ca/handle/10222/12734>.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bessant, J. (2018). *The Great Transformation, History for a Techno-Human Future*. London: Routledge.
- Bessant, J., Farthing R., and Watts R.. (2017). *The Precarious Generation: A Political Economy of Young People*. London: New York:Routledge.
- Bhabha, H. (1995). Cultural diversity and cultural differences. In B. Ashcroft, G. Griffiths and H. Tiffin (eds). *The post-colonial studies reader*. New York: Routledge.
- Breman, J. (2013). A Bogus Concept? [Review of: G. Standing (2011) *The precariat: the new dangerous class*]. *New left review*, 84(1), 130-138.
- Brown, P., Lauder H., and Ashton D. (2011). *The Global Auction: The Broken Promises of Education, Jobs, and Incomes*. New York: Oxford University Press.
- Biggart, A., and Walther A. (2006). Coping with Yo-Yo-Transitions: Young Adults Struggle for Support, between Family and State in Comparative Perspective. In C. Leccardi and E. Ruspini (Eds.), *A New Youth? Young People, Generations and Family*, (41–62). London: Routledge.
- Bigge, M. L., Sermis, S. S. (2004). *Learning theories for teachers*. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Bjornavold, J. (2000). *Making Learning Visible: Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Bernan Associates, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391.
- Boyle, M. (1997). Civic Boosterism in the Politics of Local Economic Development—‘Institutional Positions’; and ‘Strategic Orientations’ in the Consumption of Hallmark Events. *Environment and Planning A*, 29(11), 1975-1997.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Brown, J.S., Collins, A., and Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18(1), 32-34.
- Cairns, D. (2014). *Youth Transitions, International Student Mobility and Spatial Reflexivity*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Camozzi, I. (2016). Youth People on the Move: Cosmopolitan Strategies in the Transition to Adulthood. In C. Feixa, C. Leccardi, P. Nilan (Eds), *Spaces and Times of Youth Cultures in the Global City* (pp.44-64). The Hague and New York: Brill (Book series “Youth in a globalizing world”).
- CEDEFOP (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chatzinakos, G. (2014). *Community Festivals and Events in the post-industrial European City*. Doctoral Thesis.
- Clarke, A. and Jepson, A. (2011). Power and hegemony within a community festival. *International Journal of Event and Festival Management*, 2(1), 7-19.
- Cohen, S. A. (2011). Lifestyle Travellers: Backpacking as a Way of Life. *Annals of Tourism Research* 38(4) 1535–1555.
- Commission of The European Communities, Commission Staff Working Paper (2000), *A Memorandum on Lifelong Learning, SEC*.
- Conway, D. and R. B. Potter (2009). *Return Migration of the Next Generations: 21st Century Transnational Mobility*. Surrey: Ashgate.
- Coppola, L., and Di Laurea, D. (2016). Dynamics of persistent poverty in Italy at the beginning of the crisis. *Genus*, 72(1), 3.
- Corcoran, S. L. and Kaneva D. (2016). Exploring intersections: an introduction. In S. L. Corcoran and D. Kaneva. *Being "On the Margins": Exploring Intersections*, (p.p. 1-14). Cambridge: Cambridge scholars publishing.

- Council of the European Union, Representatives of the Governments of the Member States (2006), "Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the recognition of the value of non-formal and informal learning within the European youth field". Official Journal 2006/C 168/01.
- Cuervo, H., and J. Wyn (2014). Reflections on the Use of Spatial and Relational Metaphors in Youth Studies. *Journal of Youth Studies* 17(7), 901–915.
- Dave, R. H. (1973). *Lifelong Education and School Curriculum*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Davila, A. (1997). Negotiating culture and dollars. *Culture and Power* 4(1): 71–98.
- De Bres, K. and Davis, J. (2001). Celebrating group and place identity: A case study of a new regional festival. *Tourism Geographies*, 3(3), 326–337. Taylor and Francis Group.
- De Haas, H. (2010). Migration and Development: A Theoretical Perspective. *International Migration Review*, 44(1), 227–264.
- Derrett, R. (2003). Making sense of how festivals demonstrate a community's sense of place. *Event Management*, 8(1), 49-58. Cognizant Comm Corp.
- Díaz, D., Martínez, M., and Cumsille, P. (2003). Participación Comunitaria en Adolescentes: Desafíos Para la Promoción de la Salud. *Revista de Psicología*, 12(2), 53-70.
- Dolby, N., and Rizvi, F. (2008). Introduction: Youth, Mobility, and Identity. In N. Dolby and F. Rizvi (eds). *Youth Moves: Identities and Education in Global Perspective* (pp.1–14). New York and London: Routledge.
- Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A., and Papargyris, A. (2014). Who's the Greek Neet? Neets' profile in Greece: parameters, trends and common characteristics of a heterogeneous group. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(6), 240-254.
- Duffy, M. (2005). Performing identity within a multicultural framework. *Social and Cultural Geography*, 6(5), 677-692. Taylor and Francis Group.

Dugas, K. J., and Schweitzer, J. H. (1997). Sense of Community and the Development of Block. Ronald E. McNair Post-Baccalaureate Achievement Program Summer Research Opportunity Program. Accessed 28/9/2018 in https://www.researchgate.net/profile/John_Schweitzer/publication/237762697_Submitted_to_Fulfill_Requirements_for_the_1997_Ronald_E_McNair_Post-Baccalaureate_Achievement_Program_Summer_Research_opportunity_Program_Research_Paper/links/5416fa140cf2fa878ad43b6a.pdf

Dunstan, G. (1994). *Becoming coastwise, the path of festivals and cultural tourism. Landscape and Lifestyle Choices for the Northern Rivers of NSW*. Lismore: Southern Cross University.

ECVET (2016). *How to Assess, Validate and Recognise Learning Outcomes*, Centre for International Cooperation in Education. Accessed September 22 2018. <http://www.dzs.cz/file/5189/How%20to%20Assess,%20validate%20and%20recognise%20learning%20outcomes.pdf>

Eurofound (2012). NEETs young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe, Luxembourg publications Office of the European Union. Massimiliano Mascherini. Research manager.

EU-CoEY Youth Partnership (2011), Pathways 2.0. Towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe, Working Paper of the partnership between the European Commission and the Council of Europe in the field of youth, elaborated jointly with the Salto Training and Cooperation Resource Centre, the European Youth Forum and the Directorates responsible for Youth in the European Commission and the Council of Europe, Strasbourg and Brussels. Accessed September 22 2018 https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/3084932/Pathways_II_towards_recognition_of_non-formal_learning_Jan_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908

- European Commission (2010), *Youth on the Move. An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union*, Publications Office of the European Union, SEC(2010) 1047. Accessed September 22 2018. http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf
- European Commission, Commission Staff Working Document, “Key Competences for LifeLong Learning”, COM (2018) 24. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Eurostat (2017). Statistics on Young People Neither in Employment Nor in Education or Training. Brussels: European Commission. Accessed August 27, 2018. http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training#NEETs:_analysis_by_sex_and_age
- Everington, D., Feng, Z., Ralston, K., and Dibben, C. (2018). Risk factors for young people not being in education, employment or training (NEET): Longitudinal analyses over a 10 year follow up period in Scotland. *International Journal of Population Data Science*, 3(2).
- Falassi, A. (1987). Festival: Definition and morphology. Time out of Time: Essays on the Festival, *University of New Mexico Press*, 1-10.
- Farber, C. (1983). "High, Healthy, and Happy: Ontario Mythology on Parade." In F. E. Manning. and B. Green. *The Celebration of Society: Perspectives on Contemporary Cultural Performance*, (pp. 33-50). OH: Bowling Green University Popular Press.
- Farrugia, D. (2014). Towards a Spatialised Youth Sociology: The Rural and the Urban in Times of Change. *Journal of Youth Studies* 17 (3): 293–307.
- Fotopoulos, N., Kyridis, A., Pavlis Korres, M., and Zagkos, C. (2016). Giving painkillers to a dying patient: Educational and training policies as treatment for youth unemployment during the Greek economic crisis. In P. Ordóñez de

- Pablos, and R. D. Tennyson (Eds.), *Impact of economic crisis on education and the next-generation workforce* (pp. 169–184). Hershey, PA: IGI Global.
- Frisby, W., and Getz, D. (1989). Festival management: A case study perspective. *Journal of Travel Research*, 28(1), 7-11.
- Furlong, A. (2006). Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school leavers. *Work, Employment and Society*, 20(3), 553–569.
- Furlong, A. (2015). Young People and the Post Industrial Economy: Lessons From Japan. In P. Kelly, and A. Kamp (2014). *A critical youth studies for the 21st century*, (pp. 25–37). Leiden: Brill.
- Furlong, A., and Cartmel F. (1997). *Young People and Social Change*. London: McGraw-Hill.
- Furlong, A., and Cartmel F. (2006). *Young People and Social Change, Sociology and Social Change*. Bersksire: Open University Press.
- Furlong, A., and Cartmel F. (2007). *Young People and Social Change: New Perspectives* (2nd Ed.). Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Getz, D. (2010). The Nature and Scope of Festival Studies. *International Journal of Event Management, Research*, 5(1), 1-47.
- Gibson-Graham, J. K. (2006). *The End of Capitalism (As We Knew It)*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Goldblatt, J. (1997). *Special events best practices in modern event management* (2nd ed.). Van, New York: Nostrand Reinhold.
- Görlich, A., and Katznelson, N. (2015). Educational trust: relational and structural perspectives on young people on the margins of the education system. *Educational research*, 57(2), 201-215.

- Gökşen, F., and Öker, İ. (2017). Gender and migrant workers' fragile transitions from education to employment. In J. O'Reilly, M. Smith, T. Nazio, and C. Moyart, *Youth employment* (163-169). California: STYLE.
- Johansson, K. (2003) *Bli vuxen i arbetarstad*. Linköping studies in Arts and Science, No 276. Linköping: Unitryck.
- Hadžibegović, A. (2012). Recognition needs zero stage: Convincing ourselves. SALTO Training and Cooperation Resource Centre, Bonn, Germany.
- Hall, C. M. (1992). *Hallmark tourist events: Impacts, management and planning*. London: Belhaven Press. In *Event Management*, Vol. 8, (pp. 49–58).
- Hall, T., Coffey A., and Lashua B. (2009). Steps and Stages: Rethinking Transitions in Youth and Place. *Journal of Youth Studies* 12 (5): 547–561.
- Harney, N. D, and L. Baldassar. (2007). Tracking Transnationalism: Migrancy and its Futures. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 33(2), 189–198.
- Heinz, W. R. (2009). Youth Transitions in an Age of Uncertainty.” In A. Furlong *Handbook of Youth*, (pp. 3–13). London: Routledge.
- Honwana, A. (2014). ‘Waithood’: Youth Transitions and Social Change. In D. Foeken, T. Dietz, L. de Haan and L. Johnson (Eds.). *Development and Equity: An Interdisciplinary Exploration by Ten Scholars From Africa, Asia and Latin America*, (pp. 28–40). Leiden: Brill.
- Huang, J. Z. and Li, M. Cai, and Cai, L. M. (2010). A model of community-based festival image. *International Journal of Hospitality Management* 29(1), 254–260.
- Hugo, G. (2009). Returning Youthful Nationals to Australia: Brain Gain or Brain Circulation. In D. Conway and R. B. Potter (Eds.). *Return Migration of the Next Generations: 21st Century Transnational Mobility*, (pp. 185–219). London: Routledge.
- Jeffrey, C. (2010). Geographies of Children and Youth I: Eroding Maps of Life. *Progress in Human Geography* 34(4), 496–505.

- Kotroyannos, D., Lavdas, K. A., Papadakis, N., Kyridis, A., Theodirikakos, P., Tzagkarakis, S. I., and Drakaki, M. (2015). An Individuality in Parenthesis? Social Vulnerability, Youth and the Welfare State in Crisis: On the Case of Neets, In Greece, Within the European Context. *Studies in Social Sciences and Humanities*, 3(5), 268-279.
- Lahusen, C., Schulz, N., and Graziano, P. R. (2013). Promoting social Europe? The development of European youth unemployment policies. *International journal of social welfare*, 22(3), 300-309.
- Landry, C., and Wood, P. (2008). *The intercultural city*. London: Earthscan.
- Lee, I. S., Arcodia, C., and Lee, T. J. (2012). Key characteristics of multicultural festivals: A critical review of the literature. *Event Management*, 16(1), 93-101.
- Macdonald, R. (2016). Precarious Work: the Growing Precarité of Youth. In A. Furlong (Eds.). *Handbook of Youth and Young Adulthood*, (pp. 167-175). Abingdon: Routledge.
- Maguire, S. (2015). NEET, unemployed, inactive or unknown—why does it matter?. *Educational research*, 57(2), 121-132.
- Maguire, S. (2015). NEET, unemployed, inactive or unknown—why does it matter?. *Educational research*, 57(2), 121-132.
- Maira, S. (2009). *Missing: Youth, Citizenship and Empire After 9/11*. Durham: Duke University Press.
- Mandaville, P. (2009). Muslim Transnational Identity and State Responses in Europe and the UK After 9/11: Political Community, Ideology and Authority. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 35(3), 491–506.
- Markovic, D., Ünal, G.N. (2011). Unlocking Doors to Recognition. Setting up strategies for the better recognition of youth work and non-formal education/learning context, SALTO Training and Cooperation Resource Centre, Bonn, Germany.
- Mascherini, M., and Ledermaier, S. (2016). *Exploring the diversity of NEETs*. Publications Office of the European Union. Eurofound,

<http://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2016/labour-marketsocial-policies/exploring-the-diversity-of-neets>

- Massey, D., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci A., Pellegrino, A. and Taylor, J. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review* 19(3), 431–466.
- Mawn, L., Oliver, E. J., Akhter, N., Bamba, C. L., Torgerson, C., Bridle, C., and Stain, H. J. (2017). Are we failing young people not in employment, education or training (NEETs)? A systematic review and meta-analysis of re-engagement interventions. *Systematic reviews*, 6(1), 6-16.
- Mayfield, T. L., and Crompton, J. L. (1995). Development of an instrument for identifying community reasons for staging a festival. *Journal of Travel Research*, 33(3), 37-44.
- McClinchey, K. (1999). *Rural images, tourism and sustainability: perceptions of rural accommodation operators and their visitors in Waterloo-Wellington region, Ontario*. Doctoral Thesis.
- McClinchey, K. A. (2008). Urban ethnic festivals, neighborhoods, and the multiple realities of marketing place. *Journal of travel and tourism marketing*, 25(3-4), 251-264.
- Minza, W. M. (2012). Young Migrants and Education-To-Work Transitions in Pontianak, WestKalimantan. *The Asia Pacific Journal of Anthropology* 13(1), 64–75.
- Moreno, A. and Urraco M. (2018). The Generational Dimension in Transitions: A Theoretical Review. *Societies*, 8(49), 1-12.
- Moscardo, G. (2007). Analyzing the role of festivals and events in regional development. *Event Management*, 11(1-2), 23-32.
- Moumtzidou, A. (2016). *L'Éveil aux Langues dans la formation des enseignants Grecs. Vers un modèle dynamique de formation-action*, Editions universitaires européennes.

- Naafs, S., and White, B. (2012). "Intermediate Generations: Reflections on Indonesian Youth Studies." *The Asia Pacific Journal of Anthropology* 13 (1): 3–20.
- Nilan, P., and Feixa, C. (2006). *Global Youth?: Hybrid Identities, Plural Worlds*. London: Routledge.
- OECD. (2013). *World Migration in Figures*. OECD. Accessed September 16, 2018. <https://www.oecd.org/els/mig/World-Migration-in-Figures.pdf>.
- OECD. (2016). *Youth Not in Employment, Education or Training (NEET)*. OECD. Accessed October 1, 2016. <https://data.oecd.org/youthinac/youth-not-in-employment-education-or-training-neet.htm>
- O'Reilly, J., Eichhorst, W., Gábos, A., Hadjivassiliou, K., Lain, D., Leschke, J., McGuinness S, Kureková L. M. , Nazio T., Ortlieb R., Russell H., Villa P.. (2015). Five characteristics of youth unemployment in Europe: Flexibility, education, migration, family legacies, and EU policy. *Sage Open*, 5(1), 1-19.
- Papadakis, N., Theodorikakos, P., Dafermos, V., Basta, M., Papargyris, A., and Drakaki, M. (2016). Greek Young People not in Education, Employment or Training, in the era of crisis: NEETs' social inclusion/exclusion, employability, civic values and political behavior. In *UCL/LLAKES Research Conference*.
- Parker, L., and Nilan, P. (2013). *Adolescents in Contemporary Indonesia*. London: Routledge.
- Parkes, A., McRae-Williams E. and Tedmanson D. (2015). Dreams and Aspirations of Mobile Young Aboriginal Australian People. *Journal of Youth Studies* 18(6): 763–776.doi:10.1080/13676261.2014.992314.
- Pechtelidis, Y. (2015). Youth and Risk in newspaper discourses about crisis. In A. Kioupkiolis, Y. Kosma, and Y. Pechtelidis (Eds.). *Discourse Theory: Creative Implementations*, (pp.82-124). Athens: Gutenberg.
- Pechtelidis, Y. (2016). Youth Heterotopias in Precarious Times. The Students Autonomous Collectivity. *Young*, 24(1), 1-16.
- Pechtelidis, Y. and Kyriakis, K. (2018). (Re)Training in Critical Times. A Case of Young Students of Public Institutions of Professional Training. In Ch. Vitsilali

- and D. Gouvias (eds). *Education and Society in an Era of Crisis*. Athens: Gutenberg.
- Platt, L. (2011). *Understanding Inequalities: Stratification and Difference*. Cambridge: Polity Press.
- Pine, B. J., Pine, J., and Gilmore, J. H. (1999). *The experience economy: work is theatre and every business a stage*. Harvard Business Press.
- Popa F. (2011) “Recognition of non-formal learning in Europe: Challenges and opportunities”. SALTO Training and Cooperation Resource Centre, Bonn, Germany.
- Preston, A., and Yu, S. (2015). Is There a Part-Time/Full-Time pay Differential in Australia?. *Journal of Industrial Relations* 57(1), 24–47.
- Pullman, A., and Finnie, R. (2018). Skill and Social Inequality Among Ontario’s NEET Youth. Educational Policy Research Initiative: Ottawa.
- Punch, S. (2002). Youth Transitions and Interdependent Adult–child Relations in Rural Bolivia. *Journal of Rural Studies* 18(2): 123–133.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster.
- Quintano, C., Mazzocchi, P., and Rocca, A. (2018). The determinants of Italian NEETs and the effects of the economic crisis. *Genus*, 74(1), 1-24.
- Ramos, R. (2017) : Migration Aspirations among NEETs in Selected MENA Countries, IZA Discussion Papers, No. 11146, Institute of Labor Economics (IZA), Bonn.
- Remington, S. (2003). The Power of Festivals to Build Community. *International Events Magazine*, 14(2), 21-22.
- Richards, G. (2007). The festivalization of society or the socialization of festivals? The case of Catalunya. In G. Richards, *Cultural tourism*, (257-280).
- Richards, G., and Palmer, R. (2010). *Eventful Cities: Cultural Management and Urban*. London: Routledge.

- Roberts, S. (2010). Misrepresenting “Choice Biographies? A Reply to Woodman.” *Journal of Youth Studies* 13(1), 137–149.
- Roberts, S. (2011). Beyond ‘NEET’ and ‘tidy’ pathways: considering the ‘missing middle’ of youth transition studies. *Journal of youth studies*, 14(1), 21-39.
- Robertson, S. (2013). *Transnational Student-Migrants and the State: The Education-Migration Nexus*. London: Palgrave MacMillan.
- Robertson, S., Harris, A. and Baldassar, L. (2018) Mobile transitions: a conceptual framework for researching a generation on the move, *Journal of Youth Studies*, 21(2), 203-217.
- Salamone, F. (2000). *Society, culture, leisure and play: An anthropological reference*. Maryland: University Press of America.
- Samers, M. (2010). *Migration: Key Ideas in Geography*. London: Routledge.
- Sawh, R. D. (2007). *A Celebration of Cultural Heritages*. Doctoral dissertation.
- Sergi, V., Giannelli, N., and Cefalo, R. (2016). Guarantees or promises? Active labor market policies in the Marche from the point of view of the beneficiaries. *Cambio*, 6(12), 109-144.
- Sharpley R. and Stone P., (2012). Socio-cultural impacts of events: meanings, authorised transgression and social capital. In S. Page, J. and Connell (Eds.), *The Routledge handbook of events*. London: Routledge.
- Shildrick, T., MacDonald, R., Webster, C., and Garthwaite, K. (2010). The low-pay, no-pay cycle: Understanding recurrent poverty. *York: Joseph Rowntree Foundation*.
- Shildrick, T., MacDonald, R., Webster, C., and Garthwaitem, K. (2012). *Poverty and Insecurity: Life in Low-Pay, No Pay Britain*. Bristol: Policy Press.
- Simões, F., Meneses, A., Luís, R., and Drumonde, R. (2017). NEETs in a rural region of Southern Europe: perceived self-efficacy, perceived barriers, educational expectations, and vocational expectations. *Journal of Youth Studies*, 20(9), 1109-1126.

- Skelton, T. (2002). Research on Youth Transitions: Some Critical Interventions. In M. Cieslik, G. Pollock, *Late Modernity: The Restructuring of Youth Identities and Transitions in Late Modernity*, (pp. 100–116). Aldershot: Ashgate.
- Skrbis, Z., Woodward, I. Bean, C. (2014). Seeds of Cosmopolitan Future?. *Journal of Youth Studies* 17(5), 614–625.
- Squire, V. (2018). Researching precarious migrations: Qualitative strategies towards a positive transformation of the politics of migration. *The British Journal of Politics and International Relations*, 20(2), 441-458.
- Smith, R.M. (1982). *Learning how to learn: Applied theory for adults*. Chicago: Follett Publishing Company.
- Smith, S. J. (1993). Bounding the borders: Claiming space and making place in rural Scotland. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 18(3), 291-308.
- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., and Bognar, V. (2013). Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability. In *Final report*.
- Standing, G. (2011). *The Precariat: The New Dangerous Class*. New York: Bloomsbury.
- Standing, G. (2014). *A Precariat Charter: From Denizens to Citizens*. London: Bloomsbury.
- Svensson, L. (2006). *Vinna och försvinna?: drivkrafter bakom ungdomars utflyttning från mindre orter*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2006. Linköping.
- Thompson, R., Russell, L., and Simmons, R. (2014). Space, place and social exclusion: an ethnographic study of young people outside education and employment. *Journal of Youth Studies*, 17(1), 63-78.
- Threadgold, S. (2011). Should I Pitch My Tent in the Middle Ground? On 'Middling Tendency', Beck and Inequality in Youth Sociology. *Journal of Youth Studies* 14(4), 381–393.

- Thomson, R. and Holland, J. (2015). Critical Moments? The Importance of Timing in Young People's Narratives of Transition." In J. Wyn and H. Cahill (Eds.). *Handbook of Children and Youth Studies*, (pp.723-734). London: Springer.
- van der Linden, M. (2008). *Workers of the World: Essays Toward a Global Labor History*. Leiden: Brill.
- Tuan, Y. (1980). Rootedness verses sense of place. *Landscape*, 24(1), 3-8.
- Uchida, Y., and Norasakkunkit, V. (2015). The NEET and Hikikomori spectrum: assessing the risks and consequences of becoming culturally marginalized. *Frontiers in psychology*, 6, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01117>
- United Nations (2013). The World Youth Report, Youth and Migration. Accessed August 8 2018. <https://www.un.org/development/desa/youth/world-youth-report/2013-world-youth-report-3.html>
- Vancea, M., and Utzet, M. (2018). School-to-work transition: the case of Spanish NEETs. *Journal of Youth Studies*, 1-19.
- Veale, A., and G. Donà. 2014. Complex Migrations, Migrant Child and Family Life Trajectories and Globalization. In A. Veale and G. Donà (Eds.). *Child and youth migration: Mobility-in-migration in an era of globalization*, 1–20. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Waterman, S. (1998). Carnivals for elites? The cultural politics of arts festivals. *Progress in human geography*, 22(1), 54-74.
- Werquin, P. (2010), *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*, Paris: OECD.
- West, J. (2007), *Recognition of Non Formal and Informal Learning: The Case Against*”, OECD Group of Experts meeting, Vienna, 2-3 October 2007.
- Woodman, D., and A. Bennett. (2015). Cultures, Transitions, and Generations: The Case for a New Youth Studies. In D. Woodman and A. Bennett (Eds.). *Youth Cultures, Transitions and Generations: Bridging the Gap in Youth Research*, (pp. 1-15). New York: Palgrave Macmillan.

- Wood, P. and Landry, C. (2008). *The Intercultural City. Planning for Diversity and Advantage*. London: Earthscan.
- Woodman, D., and Wyn J. (2014). *Youth and Generation: Rethinking Change and Inequality in the Lives of Young People*. London: Sage.
- Wyn, J. 2015. Young People and Belonging in Perspective. In A. Lange, C. Steiner and H. (Eds.). *Reiter Handbook of Child and Youth Sociology*, (pp. 1–14). Dordrecht: Springer.
- Wyn, J., and Dwyer P. (1999). New Directions in Research on Youth in Transition. *Journal of Youth Studies* 2(1), 5–21.
- Wyn, J., and D. Woodman (2006). Generation, Youth and Social Change in Australia. *Journal of Youth Studies* 9 (5), 495–514.
- Zaimakis (2002). *Κοινοτική εργασία και τοπικές κοινωνίες. Ανάπτυξη, συλλογική δράση, πολυπολιτισμικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.