

EDIÇÕES CIIE

REINVENTAR A CIDADANIA EUROPEIA DE JOVENS

AS ESCOLAS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO POLÍTICA

organização de
Isabel Menezes
Carla Malafaia
Pedro Daniel Ferreira

ACESSO
ABERTO

U. PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

CIIE
CENTRO DE INVESTIGACÃO
INTERDISCIPLINAR
EM PSICOLOGIA

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

REPÚBLICA
PORTUGUESA

Catch
EyoU



ÁTEDRA
idadania

OEI

ORGANIZAÇÃO DE
ISABEL MENEZES
CARLA MALAFAIA
PEDRO DANIEL FERREIRA

REINVENTAR A CIDADANIA EUROPEIA
DE JOVENS
AS ESCOLAS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO POLÍTICA

EDIÇÕES CIIE

REINVENTAR A CIDADANIA EUROPEIA DE JOVENS: AS ESCOLAS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO POLÍTICA

ORGANIZAÇÃO

ISABEL MENEZES
CARLA MALAFAIA
PEDRO DANIEL FERREIRA

AUTORES/AS

ISABEL MENEZES
CARLA MALAFAIA
PEDRO DANIEL FERREIRA
FILIPE PIEDADE
LUÍS GROSSO
MANUEL LOFF
NORBERTO RIBEIRO
TIAGO NEVES

CAPA

SCI/FPCEUP JOANA MACEDO

EDIÇÃO

CIIE – CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS, FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO (FPCEUP)

ISBN

978-989-8471-29-1

DATA DE EDIÇÃO

SETEMBRO 2022

© AUTORES/AS E CIIE

CORRESPONDÊNCIA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS, FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DO PORTO, RUA ALFREDO ALLEN S/N, 4200-135 PORTO, PORTUGAL



TODO O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO ESTÁ LICENCIADO COM UMA LICENÇA [CREATIVE COMMONS – ATRIBUIÇÃO-NÃO-COMERCIAL-COMPARTILHAIGUAL 4.0 INTERNACIONAL](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).



Este projeto recebeu financiamento da União Europeia, através do programa de investigação e inovação, Horizonte 2020 – contrato n.º 649538



(O CIIE tem recebido apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, através dos projetos UID/CED/00167/2013, UID/CED/00167/2019, UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020)



ÍNDICE

UM ESTUDO SOBRE O LUGAR DA POLÍTICA E DA CIDADANIA NA ESCOLA: NOTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMO ESTE ESTUDO RESISTE À PANDEMIA.....	7
<i>Isabel Menezes</i>	
Referências Bibliográficas	10
REINVENTAR A CIDADANIA EUROPEIA DE JOVENS: AS ESCOLAS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO	
POLÍTICA.....	11
<i>Isabel Menezes, Carla Malafaia, Norberto Ribeiro, Filipe Piedade & Pedro Daniel Ferreira</i>	
Referências Bibliográficas	15
ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES: CIDADANIA ATIVA E DISCURSOS SOBRE A EUROPA.....	19
<i>Norberto Ribeiro, Pedro Daniel Ferreira, Filipe Piedade, Luís Grosso & Isabel Menezes</i>	
Metodologia.....	21
Os Tópicos em Análise: Incidência por Disciplina	23
Análise de Conteúdo dos Manuais: A UE, a Cidadania Ativa e a Dimensão Intercultural nas Diferentes Disciplinas	26
Análise dos Elementos Didáticos Apresentados e Sugeridos	29
Qualidade Global e Dimensões de Cidadania Ativa Predominantes	31
Em Síntese	34
Referências Bibliográficas	35
AS VISÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE O ENSINO DA UNIÃO EUROPEIA E DA CIDADANIA ATIVA ...	39
<i>Filipe Piedade, Carla Malafaia, Manuel Loff, Tiago Neves & Isabel Menezes</i>	
Metodologia.....	41
A Escola e a Promoção de Conhecimentos e Pertença à União Europeia.....	42
A Escola e a Promoção da Cidadania Ativa dos/as Jovens.....	46

Os Obstáculos ao Papel da Escola: O “Problema” dos Programas e da Avaliação e a Ausência de Ligação aos Contextos de Vida dos/as Jovens.....	48
Os Manuais Escolares na Promoção da Cidadania dos Jovens.....	50
Em Síntese	53
Referências Bibliográficas	57
PERSPETIVAS DE JOVENS ESTUDANTES: A ESCOLA COMO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E EMPODERAMENTO POLÍTICO	59
<i>Carla Malafaia, Filipe Piedade, Norberto Ribeiro, Pedro Daniel Ferreira & Isabel Menezes</i>	
Metodologia.....	61
Entendimentos Sobre a Cidadania.....	62
Experiências de Envolvimento Cívico e Político.....	66
Perceções sobre o Papel da Escola na Cidadania	69
Em Síntese	74
Referências Bibliográficas	78
ESCOLA, DEMOCRACIA, CIDADANIA, EUROPA: UMA REFLEXÃO EM TEMPOS DE CRISE.....	81
<i>Manuel Loff</i>	
Participação Política e Cidadania Democrática	86
A Escola e a Europa=UE: Distância, Incompreensão e Conservadorismo Pedagógico	91
Uma História Europeia Para uma Cidadania Europeia?	96
Referências Bibliográficas	97
DISPARIDADES E PARADOXOS	101
<i>Tiago Neves & Pedro Daniel Ferreira</i>	

UM ESTUDO SOBRE O LUGAR DA POLÍTICA E DA CIDADANIA NA ESCOLA: NOTA DE APRESENTAÇÃO E DE COMO ESTE ESTUDO RESISTE À PANDEMIA

Isabel Menezes*

Este livro apresenta o essencial dos resultados portugueses do projeto Catch-EyoU – *Constructing AcTive CitizensHip with European Youth: Policies, Practices, Challenges and Solutions*, um estudo financiado pela Comissão Europeia, entre setembro de 2015 e o final de 2018, e que explorou o papel da escola na construção, pelo/as jovens, de um sentido crítico de cidadania europeia. O interesse por esta questão decorreu de investigação anterior sobre a agência e a participação cívica e política de jovens (Menezes et al., 2012) que tinha assinalado o quanto a União Europeia era uma visão lá-lá-longe do quotidiano da/os jovens. O que o Catch-EyoU tentou acentuar, no que diz respeito às escolas, foi como os currículos prescritos se cruzam com a vida da e na

* ✉ I. Menezes

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto da Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP), Portugal.
Email: imenezes@fpce.up.pt

© Autores/as e CIIE

Menezes, Isabel, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro Daniel (Coords). (2022). *Reinventar a cidadania europeia de jovens: As escolas como espaços de educação política*. CIIE/FPCEUP. ISBN 978-989-8471-29-1.



escola de professore/as e de jovens, a partir de uma investigação qualitativa em quatro escolas do ensino secundário caracterizadas pela diversidade socioeconómica das suas comunidades educativas e pela variedade de ofertas formativas (cursos do ensino científico-humanístico e cursos profissionais), precedida por uma análise teoricamente sustentada de manuais escolares. Desse processo darão conta os capítulos que se seguem, começando por contextualizar o estudo, seguindo depois pela apresentação dos principais achados da análise de manuais (Norberto Ribeiro et al.), das entrevistas a professora/es (Filipe Piedade et al.) e dos grupos focais com aluna/os (Carla Malafaia et al.), e concluindo com a leitura analítica de Manuel Loff, Pedro Ferreira e Tiago Neves.

Como é usual nestes processos, medeia algum tempo entre a recolha de dados e a sua disseminação – mas, neste caso, há uma pandemia de permeio, que teve implicações inimaginadas na vida das escolas e de todo/as nós. As implicações da pandemia envolvem a totalidade da vida social e política das nossas comunidades. Mas, longe de perder relevância, talvez um estudo que cruza Escola – Cidadania – Europa seja mais atual do que nunca.

Desde logo, e como bem defende Pedro Menezes (2020) numa tese sobre o impacto educativo da pandemia, porque a normalização do estado de exceção – esse “estado de exceção permanente” de que fala Giorgio Agamben (2010) – interpela, mais do que nunca, a cidadania, exatamente por conta da sua limitação e confinamento. A pandemia implicou a assunção, pelo Estado, do direito a suspender direitos de cidadania, em nome da saúde pública. Ora, embora esta suspensão tenha sido, visivelmente, consentida, não deixa de sinalizar os riscos e fragilidades do poder de si de cada cidadã/o.

Depois porque, em boa verdade, a pandemia contribuiu para trazer, também de formas inesperadas, a política para o centro. Não apenas porque iluminou as desigualdades que o nosso quotidiano mantém na obscuridade – por conta de quem usou transportes públicos sobrelotados, de quem continuou a trabalhar sem direito a teletrabalho, de quem não tinha computadores ou acesso a rede, ou habitações dignas ou possibilidade de fruir espaços verdes – mas, também, porque veio desafiar as discussões sobre o papel do Estado (forte/fraco) e a relevância das suas funções sociais, seja na saúde, seja na educação.

Finalmente, porque a pandemia veio mostrar como as relações de poder – e os seus desequilíbrios – se estendem às relações entre Estados e entre Estados e

organizações privadas. Os diferenciais de poder foram especialmente visíveis na disputa pelo acesso às vacinas (e, antes, a ventiladores), com relações tensionais entre Estados e companhias privadas; e estão no centro da discussão sobre a distribuição de vacinas no Norte Global e no Sul Global, e de como essa desigualdade gera riscos sistêmicos para toda/os. Também aqui, o papel da União Europeia foi disputado e revelador de ambivalências.

No seu conjunto, estes três fatores mostram bem a pertinência de estudar como as finalidades da educação escolar são convocadas e postas em prática no quotidiano das escolas, a partir das visões e testemunhos de professore/as e aluna/os. Ora, se é verdade que a afirmação da cidadania como finalidade da educação escolar na União Europeia é recorrente, pelo menos, desde a década de 1990, é também verdade que, desde o ano de 2015, a Comissão Europeia, com a Declaração de Paris, e o Conselho da Europa reafirmaram este enfoque, percebido como antídoto à radicalização, discriminação e intolerância, e promotor da igualdade, do pluralismo e da tolerância – embora chamando a atenção para a necessidade de combater desigualdades estruturais e propiciar, às crianças e jovens, o direito a definir o nosso futuro comum, coisa que, aliás, a crianças e jovens têm reclamado visivelmente em torno das questões climáticas, com o movimento *Fridays for the Future*. No entanto, muitas destas declarações de princípios esbarram, como já foi denunciado pela investigação educacional, na falta de vontade política e de recursos para a sua implementação prática nas escolas.

Mas não só. A experiência portuguesa recente de reintroduzir no currículo um espaço curricular próprio para a abordagem destas questões viu-se confrontada, depois da primeira vaga da pandemia, com um forte questionamento público, envolvendo abaixo-assinados “contra” e “a favor” e a expressão pública de des/acordos nos principais meios de comunicação. E o assunto reemergiu, recentemente, no espaço mediático, sinalizando como esta é uma questão tensional e equívoca. É por isso, também, que os achados deste estudo têm particular atualidade, ao criar condições de escuta dos verdadeiros protagonistas, professora/es e aluno/as, a partir do que mais conta – a sua vida quotidiana (inevitavelmente política) enquanto cidadã/os de pleno direito na escola. O que merecem agora é aquilo que se chama de *escuta ativa*: uma escuta a sério, que ouve realmente o que estão a dizer. E o que dizem é da importância da escola como o lugar de confiança

para a sua educação política, onde deviam ter oportunidade para aprender e construir sentido sobre a sua cidadania nacional, europeia e global.

Por último, este é o momento de agradecer o envolvimento dos colegas coautores destes capítulos: Carla Malafaia, Filipe Piedade, Luís Grosso, Manuel Loff, Norberto Ribeiro, Pedro Daniel Ferreira e Tiago Neves, mas também da Ekaterina Enchikova e da Joana P. Cruz que se envolveram noutras tarefas do projeto. Este projeto não seria possível sem a generosa colaboração e apoio das direções, do/as docentes e da/os alunos das escolas participantes: Escola Básica e Secundária do Certo (Porto), Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves (Valadares, Vila Nova de Gaia), Escola Secundária Camilo Castelo Branco (Vila Nova de Famalicão), e Escola Profissional Alternância (Matosinhos). Finalmente, este é um trabalho de uma linha de investigação que temos vindo a desenvolver em conjunto com diversas gerações de investigadores em ciências sociais e da educação, em particular no contexto do Centro de Investigação e de Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. A todas e todos, muito obrigada!

Porto, setembro de 2022

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agamben, Giorgio (2010). *Estado de excepção*. Edições 70.

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

Menezes Júnior, Pedro (2020). *A educação nos tempos da peste: Uma análise sobre a representação da educação nos média na primeira vaga da pandemia*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

REINVENTAR A CIDADANIA EUROPEIA DE JOVENS: AS ESCOLAS COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO POLÍTICA

Isabel Menezes, Carla Malafaia, Norberto Ribeiro, Filipe
Piedade & Pedro Daniel Ferreira*

* ✉ I. Menezes

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto da Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP), Portugal.

Email: imenezes@fpce.up.pt

C. Malafaia

CIIE/FPCEUP, Portugal

Email: carlamalafaia@fpce.up.pt

N. Ribeiro

CIIE/FPCEUP, Portugal

Email: norberto@fpce.up.pt

F. Piedade

CIIE/FPCEUP, Portugal

Email: fpiedade@fpce.up.pt

P. D. Ferreira

CIIE/FPCEUP, Portugal

Email: pferreira@fpce.up.pt

© Autores/as e CIIE

Menezes, Isabel, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro Daniel (Coords). (2022). *Reinventar a cidadania europeia de jovens: As escolas como espaços de educação política*. CIIE/FPCEUP. ISBN 978-989-8471-29-1.



A escola tem sido recorrentemente reconhecida como um importante contexto de desenvolvimento cívico e político (*e.g.*, Barrett, 2007; Delli Carpini & Keeter, 1996; Emler & Frazer, 1999; Youniss, 2011; Zukin *et al.*, 2006), exercendo uma forte influência quer sobre a participação institucional, como votar nas eleições (Hadjar & Beck, 2010), mas também sobre a participação não-institucional, como assinar petições on-line, comprar (ou boicotar) certos produtos ou envolver-se num protesto ou manifestação (Stockemer, 2014).

A vida da escola é permeada pela *política*, essa política que emerge no “espaço-entre-pessoas” diferentes (Arendt, 1995 [1955], p. 40), uma relação que envolve inevitavelmente a partilha, o confronto, o questionamento ou a negociação entre diversos pontos de vista. É por isso que a política é inerente aos territórios educativos e, intencional ou acidentalmente, está sempre presente na escola. É na escola que aprendemos a participar na construção de regras coletivas, a lidar com as suas consequências e também a denunciá-las como injustas. É na escola que aprendemos a falar em público, a expressar ideias, a discordar de colegas e de docentes. É também na escola que aprendemos das vantagens e dos riscos do conformismo e da oposição. E é finalmente por isso que retomamos aqui a expressão de *educação política* para tornar claro de que falamos desta relação com a diversidade, a desigualdade e o poder.

De facto, o papel da escola na promoção da participação cívica e política é reconhecido em diversos estudos que vão para além da clássica, mas importante, relação entre o nível de literacia (e capital cultural) dos/as estudantes e a sua disposição para serem cidadãos/ãs comprometidos/as cívica e politicamente (*e.g.*, Niemi & Junn, 1998; Putnam, 2000). Valerá aqui a pena lembrar o argumento de Paulo Freire (1989) de que a aprendizagem do ato de ler significa aprender a (re)ler o mundo, conferindo às pessoas uma inevitável condição de maior empoderamento e conscientização. Mas o papel da escola não se fica por aqui. O clima de sala de aula, as atividades extracurriculares e as oportunidades para tomada de decisão são algumas das dimensões que influenciam o envolvimento político juvenil, presente e futuro (*e.g.*, Torney-Purta *et al.*, 2001; Campbell, 2008). Falamos aqui de experiências como as aulas de educação para a cidadania, mas também de projetos de serviço comunitário, de programas de intercâmbio, de assembleias de estudantes, ou das eleições para a associação de estudantes. Todas podem ser promotoras de uma maior consciência de si enquanto cidadã/os que têm o direito e a capacidade de participar

ativamente nas suas comunidades. Além disso, as sinergias que habitualmente são criadas entre o espaço escolar e a comunidade são apontadas como geradoras de importantes experiências de participação, na medida em que são alicerçadas em práticas reais e significativas para os/as jovens (Ribeiro, 2014; Cammaerts *et al.*, 2015). A investigação tem também demonstrado que as/os jovens têm fortes expectativas sobre o papel que a escola desempenha, ou pode desempenhar, no seu desenvolvimento político (*e.g.*, Malafaia, 2017; Hedtke & Zimencova, 2013; Menezes *et al.*, 2012).

Importa ainda registar as experiências significativas de aprendizagem que os contextos educativos escolares podem proporcionar para o desenvolvimento da cultura democrática de estudantes e que decorrem de favorecerem “procedimentos democráticos, participação das/os alunas/os na tomada de decisão, personalidade, respeito, justiça, autodisciplina, interação e flexibilidade” (Beane, 1990, pp.152-153). Uma escola democrática é o cadinho de aprendizagem da democracia desde cedo. Há alguns anos, num trabalho desenvolvido por Teresa Silva Dias com crianças de quatro e cinco anos, surpreendia-nos a forma como abordavam de forma intrinsecamente democrática a tarefa de construir um país – colocados na situação de navegarem até uma ilha deserta e de aí construírem uma nova comunidade, os meninos e meninas avisavam a investigadora de que quem faz as regras “somos todos” e que, se hoje há um/a colega que quer ser o/a primeiro/a explorador da ilha, amanhã vai ter de dar o lugar a outro/a, para todos e todas terem a oportunidade de liderar (Dias & Menezes, 2014).

Assim, não é surpreendente que, no contexto da União Europeia, se reclame uma concetualização de educação para a cidadania assente num modelo pós-nacional (*e.g.*, UNESCO, OCDE), com ênfase em competências educacionais, princípios cívicos e disposições para a participação que visam reforçar a ligação à União Europeia enquanto comunidade política caracterizada pela diversidade histórica, étnica e cultural (Education Council, 2007; Keating, 2009; Ribeiro, Rodrigues, Caetano, Pais & Menezes, 2012). No entanto, as políticas nacionais e europeias na área da educação para a cidadania tendem a traduzir-se numa implementação difusa – seja transversal ao currículo, como disciplina específica e/ou integrada noutras disciplinas (Keating, Ortloff & Philippou, 2009) –, e associada a uma panóplia de temas, que podem ir desde a identidade nacional ao empreendedorismo (Menezes & Ferreira, 2012). Esta difusão e diversidade não têm contribuído para uma tradução consistente destas

políticas em práticas, limitação amplamente reconhecida por atores diversos, desde acadêmicas/os e responsáveis pelas políticas educacionais, a organizações não-governamentais que trabalham nesta área ou as/os próprias/os professoras/es (Ribeiro, Caetano, & Menezes, 2016; Ribeiro & Menezes, 2015).

Por entre os apelos normativos e práticos, a escola confronta-se também com a necessidade de acomodar a diversidade contemporânea que caracteriza as práticas de cidadania. A importância das esferas digitais na expressão e debate político, bem como a orientação pós-materialista que caracteriza as preocupações das novas gerações, têm trazido novos elementos para a noção de cidadania. É na interface com narrativas locais, nacionais, europeias e globais que os/as jovens se percebem como cidadãos/ãs. Os esforços de promoção de uma identidade supranacional e de um maior envolvimento juvenil com a esfera pública europeia (Keating, Ortloff & Philippou, 2009) continuam a representar um desafio, em especial quando a União Europeia tem vindo a viver uma forte crise que trespassou a esfera económica e atinge hoje o coração da sua própria legitimação, com evidentes dificuldades na concretização de princípios fundadores como a subsidiariedade, a solidariedade, a inclusão ou a equidade. A cidadania como prática (Lawy & Biesta, 2006), como parte das nossas vidas quotidianas, implica a integração de visões diferentemente situadas no espaço social – atendendo às estruturas e padrões de desigualdade que, inevitavelmente, afetam oportunidades e recursos de participação –, mas também a inclusão de variados espectros e contextos de envolvimento cívico e político e a gestão de visões divergentes do ‘bem comum’.

O *Catch-EyoU*, um estudo financiado pelo programa H2020 da Comissão Europeia, parte do reconhecimento desta complexidade e visa, exatamente, compreender os fatores que favorecem e obstaculizam a assunção desta agência cidadã de jovens europeus – essa geração “nascida na União Europeia” e que testemunha hoje a falta de soluções para a crise económica, a inclusão de refugiados e a emergência do terrorismo, já para não falar nas ameaças, outrora dificilmente imagináveis, à coesão e democraticidade entre e nos vários Estados membros. Atravessando vários contextos de vida juvenis, desde as esferas de tomada de decisão política aos média, passando pelas organizações não governamentais ou as associações juvenis, o estudo não poderia deixar de prestar uma especial atenção à escola, esse contexto de vida coletiva que juventudes marcadas pela diversidade de origens em termos de género, literacia, etnicidade e classe social têm em comum. O

foco era analisar como a escola concorria para o sentido de pertença à UE e as formas de exercício da cidadania de jovens, em especial ao nível europeu – dito de outro modo, para a construção da UE como *locus* de identidade e de ação cidadã.

A experiência escolar foi analisada em sentido amplo, partindo do currículo formal e do espaço da sala de aula – a partir da análise de manuais escolares que estruturam e organizam, ainda de forma relevante, os conteúdos e atividades curriculares –, e avançando depois para os espaços co- e extracurriculares da escola e, finalmente, para a interface com a vida comunitária – a partir da perspectiva de professoras/es e de jovens estudantes. O que este livro dá conta é dos achados da equipa portuguesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Arendt, Hannah (1995 [1955]). *Qu'est-ce que la politique ?*. Seuil.
- Barrett, Martyn (2007). *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups*. Psychology Press.
- Beane, James A. (1990). *Affect in the curriculum: Toward democracy, dignity, and diversity*. Teachers College Press.
- Beiner, Ronald (1995). Introduction. In Ronald Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 1-28). State University of New York Press.
- Cammaerts, Bart, Bruter, Michael, Banaji, Shakuntala, Harrison, Sarah, & Anstead, Nick (2015). *Youth participation in democratic life: Stories of hope and disillusion*. Palgrave Macmillan.
- Campbell, David E. (2008). The civic side of school choice: An empirical analysis of civic education in public and private schools. *Brigham Young University Law Review*, 2, 487-524.
- Delli Carpini, Michael, & Keeter, Scott (1996). *What Americans know about politics and why it matters*. Yale University Press.
- Dias, Teresa S., & Menezes, Isabel (2014). Children and adolescents as political actors: Collective visions of politics and citizenship. *Journal of Moral Education*, 43(3), 250-268.
- Education Council (2007) *Council Conclusions of 25 May 2007 on a Coherent Framework of Indicators and Benchmarks for Monitoring Progress Towards the*

- Lisbon Objectives in Education and Training*, 2007/C 311/10. Brussels: Official Journal of the European Union. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:311:0013:0015:EN:PDF>
- Emler, Nicholas, & Frazer, Elizabeth (1999). Politics: The education effect. *Oxford Review of Education*, 25, 251-274.
- Freire, Paulo (1989). *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. (23ª ed). Cortez.
- Hadjar, Andreas, & Beck, Michael (2010). Who does not participate in elections in Europe and why is this?. *European Societies*, 12(4), 521-542.
- Hedtke, Reinhold, & Zimencova, Tatiana (2013). *Education for civic and political participation: A Critical Approach*. Routledge.
- Hoskins, Bryony, D’hombres, Béatrice, & Campbell, JoAnn (2008). *Does formal education have an impact on active citizenship behaviour?*. Official Publications of the European Communities.
- Keating, Avril (2009). Nationalizing the postnational: Reframing European citizenship for the civics curriculum in Ireland. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 159–178.
- Keating, Avril, Ortloff, Debora H., & Philippou, Stavroula (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 145-158.
- Lawy, Robert, & Biesta, Gert (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Malafaia, Carla (2017). *Living and doing politics: an educational travelogue through meanings, processes and effects*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto [Tese de Doutoramento].
- Menezes, Isabel, & Ferreira, Pedro D. (2012). *Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: Uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da Educação para a cidadania em contexto escolar*. CIIE.
- Menezes, Isabel, Ribeiro, Norberto, Fernandes-Jesus, Maria, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro (2012). *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia*. Livpsic.
- Niemi, Richard G., & Junn, Jane (1998). *Civic education: What makes students learn*. Yale University Press.
- Putnam, Robert (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American*

- community*. Oxford University Press.
- Ribeiro, Ana Bela, & Menezes, Isabel (2015). Educação e democracia: Potencialidades e riscos da parceria entre escolas e ONG. *Interações*, 36, 68-83.
- Ribeiro, Ana Bela, Caetano, Andreia, & Menezes, Isabel (2012). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal*, 42(4), 543-728.
- Ribeiro, Ana Bela, Rodrigues, Mariana, Caetano, Andreia, Pais, Sofia, & Menezes, Isabel (2012). Promoting 'active citizens'? The critical vision of NGOs over citizenship education as an educational priority across Europe. *International Journal of Progressive Education*, 8(3), 32-47.
- Ribeiro, Norberto (2014). *Educação e cidadania de jovens e imigrantes: Constrangimentos e possibilidades de participação cívica e política*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto [Tese de Doutoramento].
- Stockemer, Daniel (2014). What drives unconventional political participation? A two level study. *The Social Science Journal*, 51(2), 201–211.
- Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Oswald, Hans, & Schulz, Wolfram (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA.
- Youniss, James (2011). Civic education: What schools can do to encourage civic identity and action. *Applied Developmental Science*, 15(2), 98-103. doi:10.1080/10888691.2011.560814.
- Zukin, Cliff, Keeter, Scott, Andolina, Molly, Jenkins, Krista, & Delli Carpini, Michael (2006). *A new engagement? Political participation, civic life, and the changing american citizen*. Oxford University Press.

ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES: CIDADANIA ATIVA E DISCURSOS SOBRE A EUROPA

**Norberto Ribeiro, Pedro Daniel Ferreira, Filipe Piedade, Luís
Grosso & Isabel Menezes***

* ✉ N. Ribeiro

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto da Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP), Portugal.
Email: norberto@fpce.up.pt

P. D. Ferreira
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: pferreira@fpce.up.pt

F. Piedade
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: fpiedade@fpce.up.pt

L. Grosso
CIIE/FPCEUP, Portugal; Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Portugal
Email: lgrosso@letras.up.pt

I. Menezes
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: imenezes@fpce.up.pt

© Autores/as e CIIE

Menezes, Isabel, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro Daniel (Coords). (2022). *Reinventar a cidadania europeia de jovens: As escolas como espaços de educação política*. CIIE/FPCEUP. ISBN 978-989-8471-29-1.



Tendo como premissa o facto do manual escolar se constituir como o principal recurso pedagógico do/as estudantes, a análise de manuais tem sido objeto de um crescente interesse científico em Portugal (Maia, 2017). Assumida como uma “vasta” área de trabalho (Moreira et al., 2006) que pode ser levada a cabo a partir de diversas perspetivas (e.g., linguística, semiótica, psicologia, sociologia, economia, ciências políticas, entre outras) (Carvalho & Clément, 2007), a investigação sobre os manuais escolares tem-se debruçado sobre vários níveis de ensino e áreas do saber, revelando o reconhecimento das potencialidades analíticas deste recurso no campo das ciências da educação em Portugal (e.g., Valente, 1989; Duarte, 1999; Moreira et al., 2006; Santo, 2006; Carvalho & Clément, 2007; Tracana et al., 2008; Calado & Neves, 2012; Maia, 2017). Por conseguinte, considerando a particular atenção que ao longo do tempo tem vindo a ser colocada sobre este dispositivo pedagógico, não é surpreendente que os manuais escolares continuem a desempenhar um papel central nas salas de aula no que se refere à transmissão “das regras sociedade, bem como das normas de viver com outras pessoas” (Schissler, 1989/90, p. 81), constituindo-se, nesse sentido, como um importante instrumento de socialização que “introduz os jovens numa ordem histórica, cultural e socioeconómica bastante específica” (Crawford, 2003, p. 6). Escolano (2012, p. 36) argumenta que são um “dispositivo de normalização cultural”, podendo mesmo, como Pingel (2010, p. 8) ressalva, “disseminar ideologias, seguir tendências políticas e tentar justificá-las, imbuindo-as de legitimidade histórica”.

Com efeito, ao permitir examinar “a memória e a estrutura normativa das sociedades coletivas ‘oficializadas’” (Schissler, 2009, p. 204), os manuais constituem-se como uma importante fonte de informação, nomeadamente no que se refere à análise dos temas europeus e internacionais que são expostos aos/às alunos/as (e.g., Brennetot, 2011; Soysal & Schissler, 2005), bem como ao estudo das contribuições das escolas relativamente à consolidação da cidadania europeia e do próprio projeto europeu (Banús, 2007). Apesar de se ter assistido nas últimas décadas a uma crescente diversificação das ferramentas pedagógicas disponíveis para professores/as e estudantes (Moeglin, 2006), os manuais escolares continuam ainda a desempenhar um papel significativo na “compreensão da própria nação e do mundo em geral” (Schissler, 2009, p. 204) – e, por essa razão, alguns estudos têm sido desenvolvidos para considerar o impacto da educação formal na criação de identidades nacionais (Crawford, 2003b) bem como, mais recentemente, nos processos de consolidação da

cidadania europeia (Keating, 2009; Brennetot, 2011). Para este efeito, os manuais de História são reconhecidos pelo seu papel na definição de narrativas essenciais à criação de uma determinada identidade coletiva (Soysal, 1998), enquanto que os manuais de Inglês podem potenciar o desenvolvimento de uma perspetiva multicultural dos/as estudantes relativamente à cidadania europeia (cf. Pingel, 2010, p. 76). Por estas razões considerou-se importante desenvolver um trabalho de análise de manuais escolares das disciplinas de História e Inglês; para atender à especificidade do ensino profissional considerou-se ainda a Área de Integração, mesmo reconhecendo que nem todos os/as professores/as deste espaço curricular usam manuais.

Atendendo às abordagens atuais da investigação sobre manuais, optou-se por considerar as seguintes dimensões de análise:

- a) *análise quantitativa* (frequência) das páginas/parágrafos/exercícios relativamente aos tópicos identificados como relevantes;
- b) *análise qualitativa* envolvendo não só análise de conteúdo de texto e ilustrações, mas também hermenêutica ou análise do discurso baseada em proposições teóricas significativas sobre cidadania ativa juvenil;
- c) *análise didática*, envolvendo sugestões ou recomendações para atividades a serem realizadas dentro e fora da classe, para entender “a pedagogia por detrás do texto” (Pingel, 2010, p. 31); e
- d) *a seleção de citações representativas*, incluindo texto, mas também diagramas, figuras e *cartoons*.

Do ponto de vista temático, a análise centrou-se nos seguintes tópicos: a) Construção da UE; b) Instituições da UE e seu funcionamento; c) Sentido de pertença ou de identidade a nível nacional/regional, UE e global; d) Cidadania ativa; e) Cidadania juvenil; f) Questões ligadas à juventude; e g). Viver e relacionar-se com outros/Consciência intercultural.

METODOLOGIA

Foram selecionados seis manuais escolares do ensino secundário relativos a três disciplinas/áreas curriculares (Tabela 1): Inglês (3), História (2) e Área de Integração

(1). O critério para a escolha dos manuais é que fossem os mais usados ou, em alternativa, recomendados por professores/as como particularmente interessantes ou inovadores; dois manuais de Inglês e dois manuais de História são, de acordo com dados do Ministério da Educação, os mais vendidos, enquanto um manual de Inglês e o manual de Área de Integração foram recomendados. Dois destes manuais (Inglês e Área de Integração) são usados no ensino profissional; os manuais de Inglês são do 11º ano de escolaridade e os de História do 12º ano de escolaridade, escolha que atendeu aos conteúdos abordados nessas disciplinas.

Tabela 1. Lista de manuais selecionados.

Manual	Disciplina	Ano	Título	Editora	Observações
#1	Inglês	11º	iTeen 11	Areal Editores, SA	
#2	Inglês	11º	Insight 11	Oxford University Press	
#3	Inglês	11º	New Frontiers 2	Areal Editores, SA	Ensino profissional, Módulos 4, 5, 6
#4	História	12º	O Tempo da História 12 - História A	Porto Editora, Lda.	
#5	História	12º	Nova Construção da História 12º	Asa Editores II, SA	
#6	Área de Integração	10º	Ser Global - Área de Integração	Porto Editora, Lda.	Ensino profissional, Módulos 1,2

A análise baseou-se numa grelha desenvolvida no âmbito deste projeto e que foi objeto de uma prévia validação cruzada com as várias equipas envolvidas, para clarificar e harmonizar os critérios de análise. A grelha de análise (Ribeiro, Ferreira & Menezes, 2016) é constituída pelas seguintes secções: I. Identificação do manual, II. Conteúdo, III. Didática e IV. Visão geral da qualidade (Tabela 2).

Tabela 2. Estrutura da grelha de análise (Ribeiro, Ferreira & Menezes, 2016).

Secções	Descrição
I) IDENTIFICAÇÃO	Informação geral dos manuais escolares analisados incluindo a caracterização geral (Disciplina, Ano escolar, Título, Autores, ...) e um sumário (Nº de Páginas, Parágrafos e Exercícios) em relação aos principais temas em análise.
II) CONTEÚDO	<p>Análise qualitativa apenas das páginas, parágrafos e exercícios considerados na seção anterior relativamente às 3 seguintes subsecções, (inclui campos para colocar parágrafos, diagramas, figuras ou cartoons) e considerando ainda uma avaliação da qualidade e complexidade dos argumentos/narrativas apresentados em relação à:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção da UE / Instituições da UE e seu funcionamento / Sentido de pertença ou identidade EU. • Cidadania ativa / Cidadania juvenil / Questões de juventude, incluindo a análise a partir da tipologia de participação social, cívica e política de Ekman & Amnå (2012) (<i>i.e.</i>, não participação, participação cívica, participação política). • Viver e relacionar-se com outros / Consciência intercultural.
III) DIDÁTICA	<p>Envolve a análise de vários elementos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o tipo de documentos de suporte didático (<i>e.g.</i>, Escrito, Iconográfico, Mapas e Gráficos / Tabelas); • a classificação dos documentos escritos (<i>i.e.</i>, Históricos, de Autor e Didáticos); • os recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem (<i>e.g.</i>, diário, quadro ou similar, materiais audiovisuais, internet e livro de exercícios ou similar); • o tipo de experiências de aprendizagem (<i>e.g.</i>, análise oral ou escrita de documentos, debates, visitas de estudo...); e • a qualidade das experiências de aprendizagem atendendo aos modos como promove o envolvimento do/as aluno/as (<i>e.g.</i>, memorização, autonomia, diferentes pontos de vista, a opinião pessoal dos estudantes, ...)
IV) VISÃO GERAL DA QUALIDADE	Avaliação, com recurso a uma escala de 5 pontos, dos objetivos do manual (<i>e.g.</i> , promove o conhecimento sobre as instituições e o funcionamento da UE, promove a consciência intercultural dos alunos), mas também do seu potencial impacto no/as aluno/as (<i>e.g.</i> , promove uma análise crítica dos estereótipos, promove a participação dos alunos), e dos discursos de cidadania predominantes a partir das definições propostas por Banaji & Mejias (2016): 1) Conservadora; 2) Não-normativa; 3) Normativa simples; 4) Crítica inclusiva; 5) Normativa inclusiva; e 6) Normativa exclusiva.

OS TÓPICOS EM ANÁLISE: INCIDÊNCIA POR DISCIPLINA

Como se pode verificar na Figura 1, a análise do número de parágrafos mostra que os tópicos relacionados com a *Construção da UE, Instituições da UE e seu funcionamento,*

bem como o *Sentido de pertença* nos diferentes níveis (*i.e.*, nacional/regional, UE, global) e a *Cidadania juvenil*, são os que estão menos presentes nos manuais analisados. Por seu lado, os tópicos da *Cidadania da ativa*, *Questões ligadas à juventude* e *Viver e relacionar-se com outros/Consciência intercultural*, são os que estão mais presentes nos manuais, com destaque sobretudo para o tópico da *Cidadania ativa* que isoladamente compreende 37% dos parágrafos considerados.

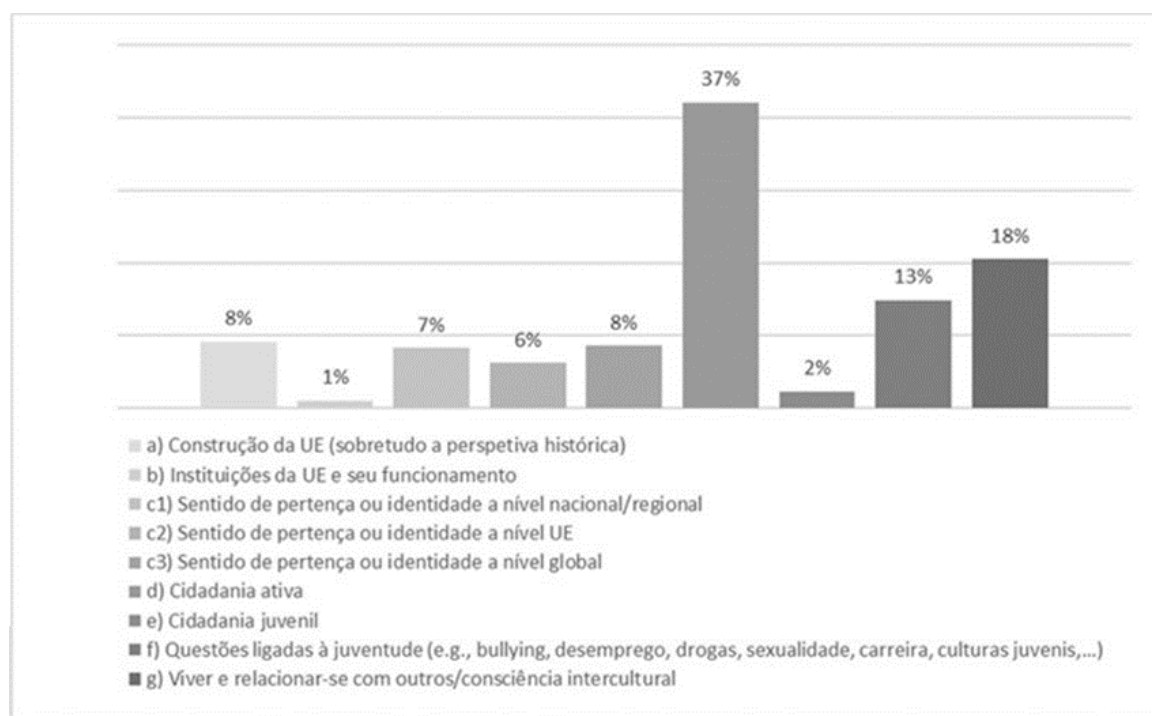


Figura 1. Referências aos tópicos em análise (%)

No que concerne ao número de parágrafos por tópico e disciplina, a Figura 2 mostra que relativamente aos manuais de Inglês os tópicos mais recorrentes são: *Cidadania ativa*, *Questões ligadas à juventude* e *Viver e relacionar-se com outros/Consciência intercultural*. No tópico da *Cidadania Ativa*, os temas mais recorrentes estão relacionados com questões ambientais, estilo de vida e direitos humanos. No que se refere às *Questões ligadas à juventude*, os temas mais frequentes estão sobretudo relacionados com os estilos de vida dos/as jovens (*e.g.*, culturas juvenis, consumismo), internet/novos meios de comunicação (*e.g.*, perigos presentes na internet: cyberbullying, cyber-crime), questões de emprego e carreira. Por último, no tópico *Viver e relacionar-se com os outros/ Consciência intercultural*, os temas mais recorrentes são, em geral, o multiculturalismo, a diversidade, a discriminação e os

preconceitos, e a igualdade de direitos. De salientar, a ausência da dimensão UE, concretamente nos manuais de Inglês, facto que parece não corresponder aos anseios das instituições em quererem tornar a dimensão UE mais visível nos manuais (European Parliament, 2016).

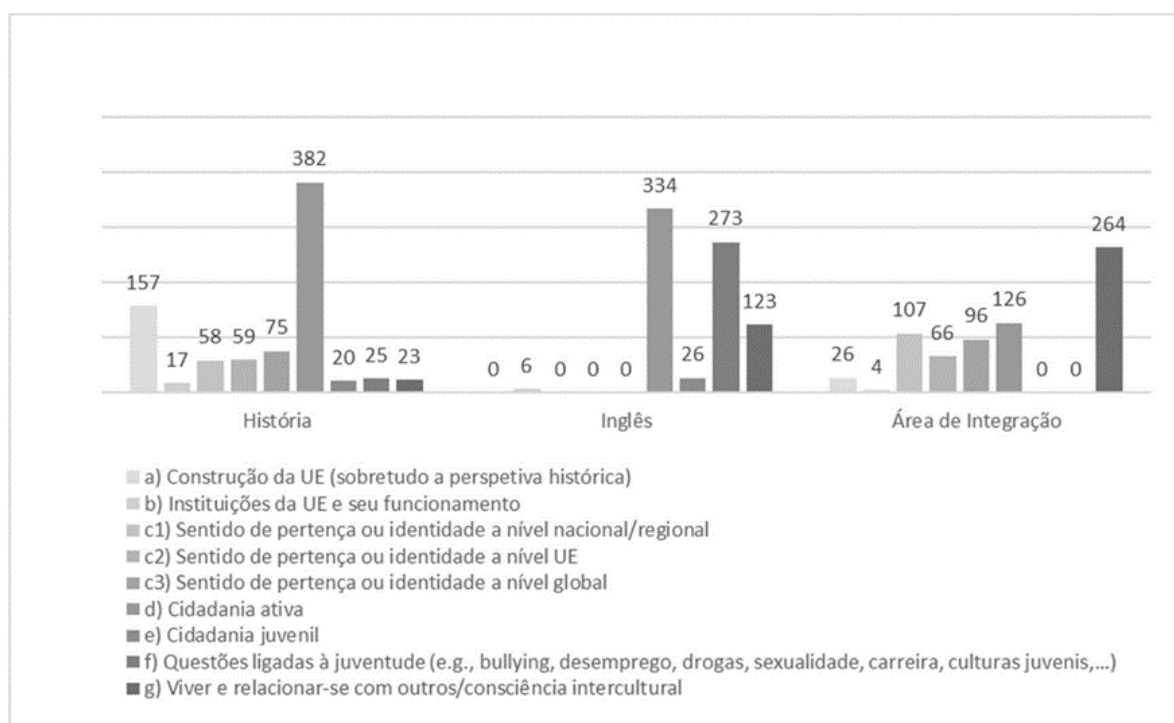


Figura 2. Número de parágrafos por tópico e disciplina

Em comparação com os manuais de Inglês, os manuais de História são mais equilibrados em termos de tópicos abordados. No entanto, os tópicos mais recorrentes são a *Cidadania ativa* (e.g., processos históricos de evolução e independência, descolonização, caracterização de regimes totalitários e fascistas do século XX, transição portuguesa para a democracia, movimentos de cidadãos, formas não violentas de participação (Gandhi), movimentos feministas, crise da UE, *Brexit*, Tratado de Lisboa, cidadania da UE, etc.), a *Construção da UE* (e.g., Comunidade Económica Europeia, Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, Declaração Schuman, primeiras eleições para Parlamento Europeu, Eurozona, Entrada de Portugal na UE, Portugal na UE, etc.) e o *Sentido de pertença ou identidade* a nível UE e global (e.g., Globalização, Emprego e Imigração, Comunidade dos Países de Língua portuguesa, etc.).

O manual de Área de Integração também é mais equilibrado em termos de tópicos abordados. Não obstante, os tópicos mais presentes são: *Construção da UE; Sentido de pertença ou identidade; Cidadania ativa; e Viver e relacionar-se com os outros/ Consciência intercultural*. Tópicos de *Cidadania juvenil e Questões ligadas à juventude* não são discutidas neste manual.

ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS MANUAIS: A UE, A CIDADANIA ATIVA E A DIMENSÃO INTERCULTURAL NAS DIFERENTES DISCIPLINAS

No que concerne aos tópicos envolvendo especificamente a *EU, sua construção, instituições e sentido de pertença*, há diferenças assinaláveis entre os manuais de Inglês e os manuais de História e Área de Integração. Como já referido, há uma quase total ausência de temas relacionados com a dimensão da UE nos manuais de Inglês. A única exceção identificada foi a referência ao programa Erasmus, mencionando factos como a sua criação em 1987 e outros programas cujos objetivos eram combater o desemprego juvenil e promover o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais.

Sendo um dos critérios para a seleção de manuais de História o de considerarem a História do século XX, era expectável a presença de conteúdos sobre o projeto europeu, aludindo à sua criação e a personagens como Jean Monnet e Robert Schuman, figuras centrais para o arranque do processo de integração europeia, bem como ao percurso que levou à UE tal como a conhecemos hoje. De forma similar, também se verifica no manual de Área de Integração um número significativo de referências relacionadas com a dimensão da EU, incluindo perspetivas históricas e geográficas da UE; a diversidade geográfica da UE; a identidade da UE (património histórico, geográfico e económico); o papel da UE no apoio aos países em desenvolvimento; a livre circulação de pessoas e bens; e a ideia de que “não coligamos Estados, unimos pessoas” (Monnet, Jean [1952], *in* Almeida & Lourenço, 2013, p. 65).

A discussão em termos de *Cidadania ativa* presente nos manuais reconhece a dimensão transnacional da cidadania subjacente à ideia de uma Europa unida? As questões ligadas à *juventude* ou ao *género* são abordadas nos manuais a um nível global, ou mais a um nível nacional/regional? Para explorar essas questões, procedemos também a uma análise quantitativa dos manuais, nomeadamente sobre

os parágrafos que incluem esses tópicos e o nível em que são abordados. Como se pode observar na Figura 3, os resultados sugerem novamente a irrelevância da dimensão UE enquanto contexto para se abordar estes tópicos, situação igualmente observada no que se refere ao nível local. O nível nacional e outras regiões para além da UE estão relativamente presentes nos manuais, destacando-se sobretudo no tópico da cidadania ativa. O nível geral (não relacionado com uma área geográfica específica) é o que está mais presente nos manuais, mais uma vez no que se refere, sobretudo, à cidadania ativa, assim como às questões ligadas à juventude. As referências aos tópicos da cidadania juvenil e às questões de género são inexistentes ou praticamente residuais em todos os níveis.

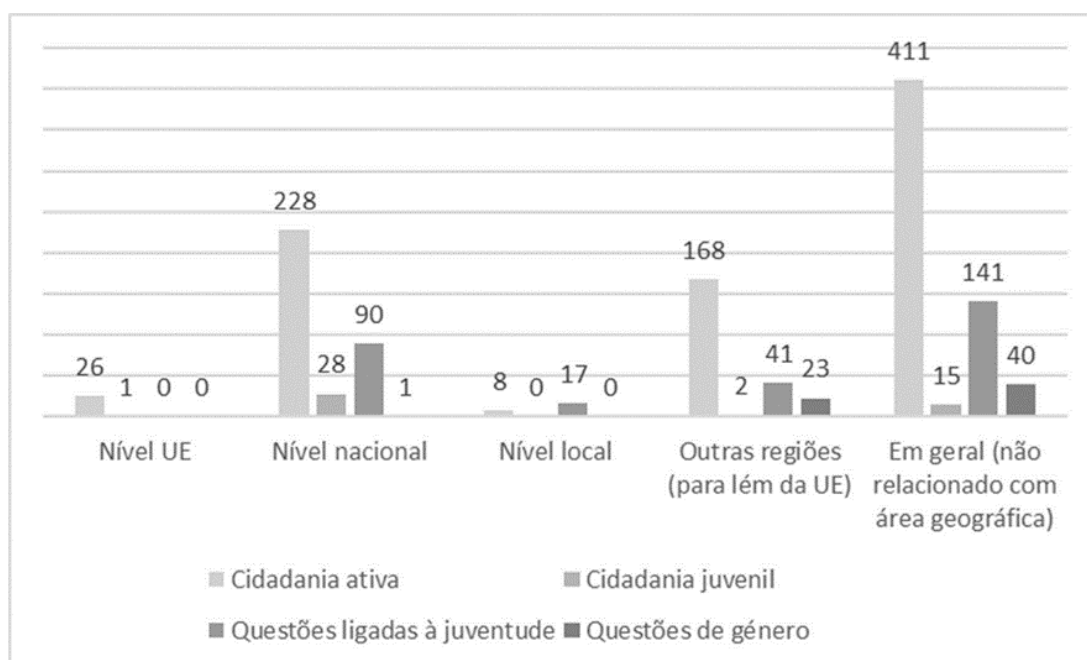


Figura 3. Número de parágrafos com referências aos níveis: UE, Nacional, Local, Outras regiões (para além da UE) e Em geral por tópico

Explorámos ainda como o conceito de cidadania ativa é concetualizado, tomando como ponto de partida a tipologia de Participação Política e Envolvimento Cívico de Ekman e Amnå (2012) que identifica três tipos gerais:

- i) *Não participação*, envolvendo formas ativas (antipolíticas) e passivas (apolíticas), a nível individual e coletivo (e.g., evitar falar sobre política; perceber a política como desinteressante e sem importância; passividade política; ações violentas (tumultos), refletindo a frustração, alienação ou

- exclusão social; ...);
- ii) *Participação cívica*, referente ao envolvimento social (atenção) e à participação cívica (ação), a nível individual e coletivo (e.g., interesse pela política e pela sociedade; perceber a política como importante, identificando-se com uma certa ideologia e/ou partido; participar em associações; ...); e
 - iii) *Participação política*, que inclui participação política formal e participação política extraparlamentar legal ou ilegal, a nível individual e coletivo (e.g., votação em eleições e referendos; ser membro de um partido político, organização ou sindicatos; boicotar (consumerismo político); participar em manifestações, greves, protestos, ações de desobediência civil; ...).

Como se pode observar na Figura 4, somente um dos manuais analisados aborda a Cidadania ativa a partir da *não-participação*. Ora, tendo em conta a prevalência de discursos sobre a apatia e desinteresse dos/as jovens na política convencional (e.g., voto), é interessante perceber que formas menos convencionais ou institucionais de participação são pouco abordadas pelos manuais, sugerindo um eventual desconhecimento ou falta de reconhecimento de experiências cívicas e políticas que são cada vez mais típicas dos/as jovens.

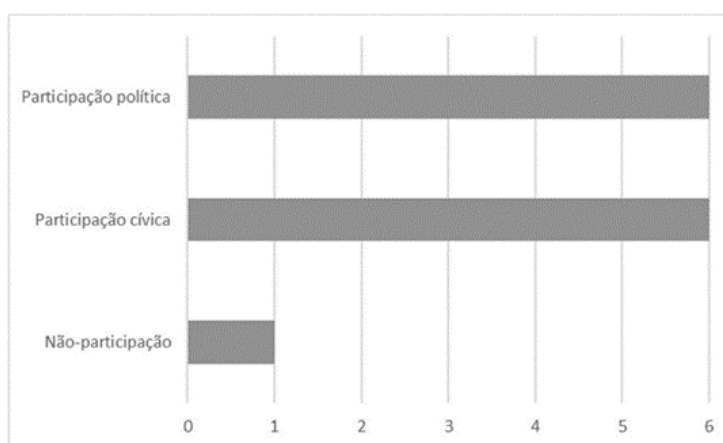


Figura 4. Tipos de abordagem à Cidadania Ativa presentes nos manuais a partir da tipologia proposta por Ekman & Amnå (2012)

Atendemos, ainda, ao nível de complexidade da narrativa apresentada nos manuais. Os discursos de Nível 1 (*i.e.*, simples identificação da ideia, conceito,

fenómeno, etc.) e de Nível 2 (*i.e.*, que acrescenta alguma análise ao nível anterior) são predominantes nos manuais analisados. Isto sugere uma certa resistência em abordar perspectivas diferentes ou não consensuais, o que pode diminuir o potencial dos manuais em promover o debate de ideias que não são de significado linear, como é o caso da cidadania (*e.g.*, Beiner, 1995; Benhabib, 1999; Haste, 2004; Ignatieff, 1995; Pais, 2005; Santos, 1998; Torres, 2001; Young, 1995) – o que poderia ser gerador de uma melhor e mais ampla compreensão do conceito, mas também da sua problematização.

Quanto aos temas abordados no tópico *Viver e relacionar-se com outros/Consciência intercultural*, cinco dos seis manuais fazem referência às questões relacionadas com a etnia, quatro manuais ao estatuto de cidadania, três manuais às questões de género, e dois manuais a outros temas, *i.e.*, incapacidade; e direitos humanos e globalização. De salientar que o tema idade não é abordado por nenhum manual – facto curioso, uma vez que a idade é condição constituinte dos/as próprios/as jovens, o que significa que é sempre a partir desta que os/as jovens se apresentam e se relacionam com o mundo.

No que concerne ao nível de complexidade do argumento/narrativa, três dos seis manuais apresentam referências que se inscrevem nos níveis de complexidade 1 (*i.e.*, simples identificação da ideia, conceito, fenómeno, etc.) e cinco manuais no nível de complexidade 2 (*i.e.*, já com alguma análise da ideia, conceito, fenómeno, etc.). Nenhum dos manuais analisados apresenta referências com níveis de complexidade que coloquem em confronto perspectivas diferentes ou não-consensuais, o que significa que as capacidades crescentes de pensamento crítico dos/as jovens não são, aparentemente, devidamente potenciadas pelos manuais.

ANÁLISE DOS ELEMENTOS DIDÁTICOS APRESENTADOS E SUGERIDOS

Os documentos de suporte didático identificados nos manuais são muito diversificados, incluindo elementos escritos e iconográficos em todos os manuais, mas também gráficos e tabelas (em 5/6) e mapas (em 3/6). Como a Figura 5 evidencia, o tipo de recursos mais recomendados nos manuais são o material audiovisual e a Internet. De realçar a surpreendente quase completa ausência de recursos como o quadro ou similar e o diário, apesar de serem, muito provavelmente, dos recursos

mais utilizados pelas escolas – o que torna esta discrepância especialmente interessante.

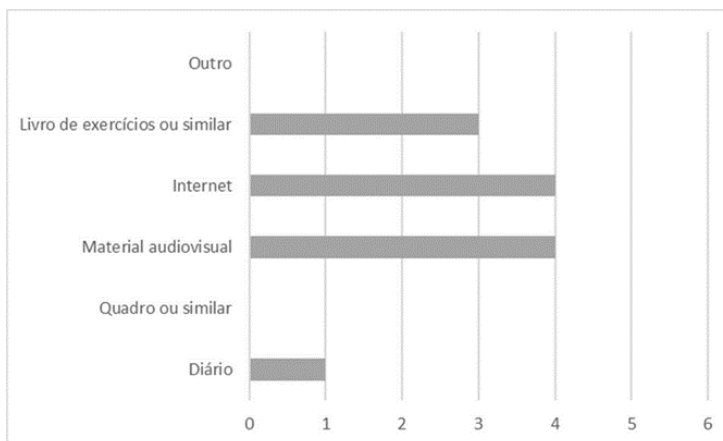


Figura 5. Tipo de recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem

No que se refere ao tipo de experiências de aprendizagem sugeridas, como mostra a Figura 6, a *escrita de textos argumentativos*, a *análise oral ou escrita de documentos* e os *debates* são, como seria expectável, as experiências mais referidas pelos manuais. Embora com menor prevalência, são ainda recomendadas *atividades de pesquisa/ trabalho de campo* em metade dos manuais analisados. Em sentido contrário, as *visitas de estudo* e os *jogos* estão praticamente ausentes.

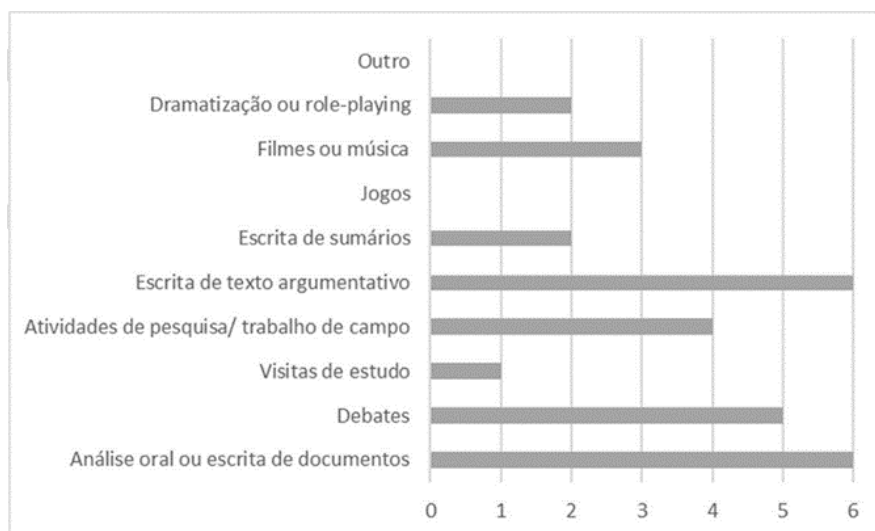


Figura 6. Tipo de experiências de aprendizagem

Em termos da qualidade das experiências de aprendizagem, a maioria dos manuais (5/6) promove a autonomia, valoriza a opinião pessoal dos estudantes e encoraja os estudantes a aprender mais, e ainda disponibiliza sumários ou sínteses do conteúdo apresentado (4/6). Alguns manuais apresentam bibliografia e websites para pesquisar (3/6) e formas de avaliação formativa (3/6). A preocupação com a diversidade de diferentes pontos de vista é mais residual (2/6). Finalmente, os itens memorização, promove a diferenciação pedagógica e encoraja o trabalho de campo não foram identificados na análise dos manuais. Ora, se a ausência de referências à memorização nos manuais poderia ter, à partida, uma leitura positiva do ponto vista pedagógico – embora não seja de descartar a sua importância como uma das estratégias cognitivas a desenvolver pela/os estudantes –, o mesmo não se pode dizer da ausência de referência à diferenciação pedagógica e ao trabalho de campo que constitui uma fragilidade.

QUALIDADE GLOBAL E DIMENSÕES DE CIDADANIA ATIVA PREDOMINANTES

A última seção da grelha de análise pedia aos investigadores e investigadoras para fazerem uma apreciação geral dos manuais. Esta apreciação contemplava duas fases: em primeiro lugar, a ênfase era colocada no seu potencial para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e disposições relevantes para o exercício de uma cidadania europeia ativa; num segundo momento, era pedido para avaliarem em que medida os discursos sobre cidadania ativa se aproximavam dos modelos apresentados na tipologia de Banaji & Mejias (2016). Em ambas as fases, a avaliação era feita por um/a único/a investigador/a – embora, ao longo do processo de construção e revisão da grelha de análise, houve várias oportunidades para discutir e rever os itens incluídos, de forma a incrementar a validade e fiabilidade do processo analítico.

Não obstante haver uma grande variabilidade em termos de qualidade geral dos manuais (Tabela 3), praticamente todos os itens são negativamente avaliados.

Tabela 3. Análise descritiva da qualidade geral dos manuais.

	N	Mín.	Máx.	Média	Desvio Padrão
1. Promove conhecimento acerca da construção da UE.	6	1	4	2,33	1,506
2. Promove conhecimento acerca das instituições e funcionamento da UE.	6	1	2	1,50	,548
3. Promove sentido de pertença/ identidade relativamente à UE.	6	1	3	2,00	1,095
4. Promove consciência intercultural.	6	1	4	3,17	1,169
5. Promove diversidade cultural.	6	1	4	2,83	1,169
6. Promove respeito e aceitação dos grupos (raciais, étnicos, religiosos).	6	1	4	3,17	1,169
7. Promove análise crítica dos estereótipos.	6	1	4	2,67	1,211
8. Promove a análise crítica dos valores e atitudes dos próprios estudantes.	6	2	4	3,00	,894
9. Assume a visão de juventude como um problema.	6	1	4	2,67	1,506
10. Promove a autonomia dos estudantes.	6	1	3	2,67	,816
11. Promove a participação dos estudantes.	6	2	4	3,17	,753
12. Promove a exploração das opiniões e ideias dos próprios estudantes.	6	2	4	3,00	,632
13. Promove uma consciência crítica e reflexiva aos estudantes.	6	1	3	2,33	,816
14. Promove cidadania ativa EU.	6	1	2	1,67	,516
15. Promove cidadania ativa juvenil.	6	2	4	3,17	,753
16. Aborda as questões contemporâneas da juventude.	6	1	4	3,17	1,169

Como se pode observar, os tópicos que apresentam avaliações moderadamente positivas remetem para dimensões interculturais (consciência intercultural, respeito e aceitação de diferenças raciais e outras, análise crítica de valores), mas também para a participação (dos estudantes e a cidadania ativa juvenil) e a reflexão (exploração de ideias pessoais, questões contemporâneas da juventude). É de notar que a amplitude das respostas (apenas 1 a 2 numa escala de 1 a 5) é especialmente baixa nos itens relativos à UE.

No que concerne às definições de cidadania ativa, a análise baseou-se na tipologia de Banaji e Mejias (2016) que identifica as seguintes dimensões:

- i. *conceção conservadora* que se caracteriza pela confiança nas instituições políticas e por comportamentos convencionais de

- participação como a procura de informação, o voluntariado e o voto;
- ii. *conceção não-normativa* que assinala a ação direta e continuada de resistência, nem sempre legal, podendo incluir atividades como o terrorismo ou a mobilização de grupos de extrema-direita;
 - iii. *conceção normativa simples* que remete para a ação de cidadã/os (o que exclui a/os que não detêm esse estatuto legal) informados em atividades ligadas à vida social, cívica e política;
 - iv. *conceção crítica inclusiva* baseada numa perspetiva ampla (não se limitando a pessoas com estatuto de cidadania) de participação individual e/ou coletiva que envolve o questionamento, tomada de posição e escrutínio de indivíduos e entidades com funções de governo;
 - v. *conceção normativa inclusiva* fundada numa visão ampla de direitos humanos, justiça, igualdade, e governação democrática, e numa perspetiva abrangente de formas de participação, que pode incluir lógicas dissidentes, críticas e questionadoras;
 - vi. *conceção normativa exclusiva* que assenta na noção de que a cidadania ativa implica a contestação de formas passivas e “obedientes” de relação com o poder, muitas vezes suportadas por leis injustas; esta participação crítica e questionadora não está limitada pelo estatuto de cidadão.

Como se pode ver na Tabela 4, existe uma predominância das definições conservadora, normativa simples e normativa inclusiva, significando isto que os manuais apresentam principalmente referências a formas individuais ou coletivas de envolvimento, debate ou ação em torno de princípios como “direitos, igualdade e dignidade”, bem como se focam em formas de participação mais “convencionais”, *e.g.*, como procurar informações, voto e voluntariado.

Tabela 4. Tipo de definições de cidadania ativa, de acordo com a tipologia de Banaji & Mejias (2016).

	N	Mín.	Máx.	Média	Desvio Padrão
1. Conservadora	6	3	4	3,67	,516
2. Não-normativa	6	1	2	1,17	,408
3. Normativa simples	6	2	5	3,67	1,033
4. Crítica inclusiva	6	1	2	1,17	,408
5. Normativa inclusiva	6	2	5	4,00	1,095
6. Normativa exclusiva	6	1	2	1,33	,516

EM SÍNTESE ...

Não é o objetivo deste estudo generalizar os resultados, mesmo sabendo que os manuais aqui analisados são de entre os mais vendidos ou considerados exemplos “interessantes”. É de acrescentar que aqui se faz uma apresentação geral que não esgota o trabalho analítico no seu conjunto. Ainda assim, gostaríamos de destacar alguns dados que mais se evidenciaram:

- i. referências limitadas à dimensão da União Europeia, particularmente no que se refere ao sentido de pertença ou identidade “europeia”. A UE aparece sobretudo com um carácter instrumental (e.g., oportunidades de emprego, estudo, ...), mais do que como uma comunidade à qual pertencemos;
- ii. pouca articulação com a vida quotidiana dos/as jovens, quer na discussão da UE, quer nos eventos atuais como os movimentos de protesto juvenil ou a natureza multicultural das nossas comunidades;
- iii. predomínio de discursos normativos (simples e inclusivos) e conservadores sobre os não-normativos e críticos da cidadania ativa, promovendo uma visão limitada de cidadania ativa que tende a concentrar-se em formas convencionais ou institucionais de participação política – sugerindo uma certa desconexão com os contextos da vida quotidiana dos/as jovens que optam cada vez mais por formas de

- participação cívica e política menos convencionais ou institucionais;
- iv. a ausência de referências a visitas de estudo ou a trabalho de campo que podem ser indicadores de uma relativa desarticulação com o “real”, também ao nível dos métodos pedagógicos sugeridos pelos manuais;
 - v. ênfase no desenvolvimento de competências “individuais” do/a estudante (e.g., opiniões, autonomia, conhecimento ...) mais do que na conscientização do seu papel enquanto cidadãos e cidadãs aqui-e-agora e das implicações que isso constitui nas suas vidas diárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, José, & Lourenço, João (2013). *Ser global: Área de Integração – Caderno de Atividades*. Porto Editora.
- Banaji, Shakuntala, & Mejias, Sam (2016). *Definitions of active citizenship for the Catch-EyoU project*. London School of Economics and Political Science.
- Banús, Enrique (2007). Educate European identity?. *Journal of Social Science Education, 6*, 57-67.
- Beiner, Ronald (1995). Introduction. In Ronald Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 1-28). State University of New York Press.
- Benhabib, Seyla (1999). Citizens, residents and aliens in a changing world: Political membership in a global era. *Social Research, 66*(3), 709-744.
- Brennetot, Arnaud (2011). *Europe representations in textbooks*. HAL archive. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00648767>
- Calado, Sílvia, & Neves, Isabel P. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular: Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação, 25*(1), 53-93.
- Carvalho, Graça S., & Clément, Pierre (2007). Projecto “Educação em biologia, educação para a saúde e educação ambiental para uma melhor cidadania”: análise de manuais escolares e concepções de professores de 19 países (europeus, africanos e do próximo oriente). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 7*(7), 1-21.
- Crawford, Kate (2003). The role and purpose of textbooks. *International Journal of Historical Learning: Teaching and Research, 3*(2), 5-10.

- Duarte, Maria C. (1999). Investigação em ensino das ciências: Influências ao nível dos manuais escolares. *Revista Portuguesa de Educação*, 12(2), 227-248
- Ekman, Joakim, & Amnå, Erik (2012). Political participation and civic engagement: towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283-300.
- Escolano Benito, Agustín (2012). El manual como texto. *Pro-Posições*, 23, 3(69), 33-50.
- European Parliament (2016). *Report on learning EU at school*. Committee on Culture and Education.
- Haste, Helen (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-439.
- Ignatieff, Michael (1995). The myth of citizenship. In Ronald Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 53-77). State University of New York Press.
- Keating, Avril (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Palgrave Macmillan.
- Maia, Cristina (2017). A investigação em Manuais Escolares e suas dimensões analíticas: exemplo de um estudo comparativo europeu. *Indagatio Didactica*, 9(3), 7-24. doi:10.34624/id.v9i3.610
- Menezes, Isabel, Ribeiro, Norberto, Piedade, Filipe, Ferreira, Pedro D. & Grosso, Luís. (2016). *Catch-EyoU, WP6, D6.1 – Findings on textbook analysis: National reports*. CIIE, Universidade do Porto.
- Moeglin, Pierre (2006). The textbook and after.... In Éric Bruillard, Bente Aamotsbakken, Susanne V. Knudsen & Mike Horsley (Eds.), *Caught in the web or lost in the textbook? Eighth International Conference on Learning and Educational Media* (pp. 15-33). International Association for Research on Textbooks and Educational Media.
- Moreira, Darlinda, Ponte, João Pedro, Pires, Manuel Vara, & Teixeira, Paula (2006). Manuais escolares: um ponto de situação. In J.P. Ponte, C. Costa, A. Rosendo, E. Maia, N. Figueiredo, & A. Dionísio (Orgs.), *Currículo e desenvolvimento curricular: Desafios para a educação matemática*. Secção de Educação e Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Pais, José Machado (2005). Jovens e cidadania. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, 53-70.
- Pingel, Falk (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2nd ed). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.

- Ribeiro, Norberto, Ferreira, Pedro D., & Menezes, Isabel (2016). *Textbook analysis grid for the Catch-EyoU project*. CIIE, Universidade do Porto.
- Ribeiro, Norberto, Piedade, Filipe, Ferreira, Pedro D., & Menezes, Isabel (2016). *Textbook report, Portugal*. CIIE, Universidade do Porto.
- Santos, Boaventura S. (1998). *Reinventar a democracia*. Fundação Mário Soares e Gradiva.
- Schissler, Hanna (1989/90). Limitations and priorities for international social studies textbook research. *The International Journal of Social Education*, 4, 81–89.
- Soysal, Yasemin, & Schissler, Hanna (2005). *The Nation, Europe, and the World: textbooks and curricula in transition*. Berghahn Books.
- Torres, Carlos A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo: Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Vozes.
- Young, Iris M. (1995). Polity and group difference: A critique of the ideal of universal citizenship. In Ronald Beiner (Ed.), *Theorizing citizenship* (pp. 175-207). State University of New York Press.

AS VISÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE O ENSINO DA UNIÃO EUROPEIA E DA CIDADANIA ATIVA

**Filipe Piedade, Carla Malafaia, Manuel Loff, Tiago Neves &
Isabel Menezes***

* ✉ F. Piedade

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto da Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP), Portugal.
Email: fpiedade@fpce.up.pt

C. Malafaia
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: carlamalafaia@fpce.up.pt

M. Loff
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Portugal
Email: mloff@letras.up.pt

T. Neves
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: tiago@fpce.up.pt

I. Menezes
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: imenezes@fpce.up.pt

© Autores/as e CIIE

Menezes, Isabel, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro Daniel (Coords). (2022). *Reinventar a cidadania europeia de jovens: As escolas como espaços de educação política*. CIIE/FPCEUP. ISBN 978-989-8471-29-1.



A educação continua a ser considerada um elemento central no processo de compreensão e interiorização do conceito de cidadania (Emler & Frazer, 1999; Hoskins, D’hombres & Campbell, 2008; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014), e a escola, enquanto instituição nuclear da educação formal, tem a responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos/ãs ativos/as (Fogelman, 2010). Os programas e os conteúdos inseridos nos manuais escolares representam, contudo, apenas as fases iniciais do processo educativo em contexto escolar. Entre estas ferramentas pedagógicas e os seus/suas destinatários/as (os/as aluno/as) surge a figura do/a professor/a enquanto mediador/a de todo o processo. Essa centralidade dos/as professores/as enquanto “agentes principais do desenvolvimento do currículo, com um papel fundamental na sua avaliação, na reflexão sobre as opções a tomar, na sua exequibilidade e adequação aos contextos de cada comunidade escolar” [Despacho n.º 5908/2017, Art. 3º, Alínea u)] foi aliás recentemente reconhecida pelo próprio Ministério da Educação do Governo português.

Tendo em mente que “a principal forma de um/a investigador/a investigar uma organização, instituição ou processo educativo é através da experiência dos indivíduos, dos ‘outros’ que compõem a organização ou que desenvolvem o processo” (Seidman, 2006, p. 10), qualquer tentativa de aprofundar o conhecimento sobre o impacto das experiências escolares no desenvolvimento cívico e político dos/as jovens não poderia deixar de incluir um espaço no qual se procurasse ouvir, registar e analisar as opiniões e experiências de quem, diariamente, estabelece essa ligação entre os objetivos educativo definidos curricularmente e as subjetividades, expectativas e vivências dos/as estudantes. Com efeito, “entrevistar pode ser um método útil para compreender as experiências das pessoas, e os significados que lhes são atribuídos pelas mesmas, e a ligação dinâmica entre os indivíduos e os contextos” (De Groot, 2002, p. 42). Nesse sentido, dada a sua interação direta e regular com os/as estudantes, os discursos dos/as professores/as que entrevistámos permitiu-nos não só obter uma primeira aproximação às suas perspetivas relativamente a questões europeias e relacionadas com a cidadania participativa, mas também perceber, através das suas experiências educativas de utilização dos manuais escolares, de forma mais aprofundada, qual o impacto que estas ferramentas têm nas práticas educativas e, conseqüentemente, nos processos de formação de opinião dos/as alunos/as sobre essas temáticas.

Na sequência de estudos anteriores que apontam no sentido de os/as

professores/as considerarem a escola como uma instituição essencial na educação para a cidadania e de se autoassumirem como elementos importantes dentro desse processo educativo (vd. Araújo, 2008), e na proximidade da implementação da nova Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, procuramos perceber se as opiniões dos/das professores/as entrevistados/as continuam a seguir nesse mesmo sentido, bem como identificar algumas das práticas pedagógicas que os/as entrevistados/as considerem como sendo particularmente eficazes no ensino para a cidadania

METODOLOGIA

Na sequência da análise de manuais escolares das disciplinas de História, Inglês como Língua Estrangeira (ILE) e Área de Integração (AI), foram realizadas 16 entrevistas semiestruturadas com professores/as dessas mesmas disciplinas (Tabela 5). Em termos de género, a amostra de professores/as apresenta um desequilíbrio, incluindo um número significativamente superior de participantes do sexo feminino (14 vs. 2 homens), o que se traduz numa percentagem de 87,5% de mulheres, superior ao valor nacional, de 71,2%, para professores/as do terceiro ciclo do Ensino Básico e Secundário no ano letivo de 2013-14 (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2015). O tempo de serviço varia entre 2 e 38 anos, sendo que a maioria (11/16) tem 20 anos ou mais, havendo apenas quatro professores/as com entre 10 e 19 anos.

As entrevistas foram realizadas, entre os meses de novembro de 2016 e maio de 2017, com professores/as de 4 escolas públicas do Norte do país (localizadas nos concelhos do Porto, Vila Nova de Gaia, Matosinhos e Vila Nova de Famalicão), sendo que três dessas escolas representam os cursos científico-humanísticos (Escolas#2,3 e 4) e uma os cursos profissionais (Escola#1). As escolas participantes foram selecionadas tendo em consideração a diversidade dos contextos socioeconómicos em que estão inseridas, no sentido de se obter uma amostra de professores/as e estudantes participantes representativa de realidades sociais e educativas diversas.

Tabela 5. Professores/as entrevistados/as por disciplina

Escola/Disciplina	História	ILE	AI	Total
Escola#1	0	2	2*	4
Escola#2	2	1	1	4
Escola#3	2**	2	0	4
Escola#4	1	2	1	4
Total	5	7	4	16

*Um/a dos/as participantes leciona também História

**Os/as dois/duas participantes lecionam também Área de Integração

A condução das entrevistas foi realizada recorrendo à aplicação de um guião criado para o efeito, sendo que os discursos obtidos representam as opiniões de professores/as relativamente ao papel da escola na promoção da cidadania ativa dos/as jovens portugueses, a questões relacionadas com a União Europeia (UE) e aos resultados obtidos através da análise de manuais escolares do Ensino Secundário. Todas as entrevistas foram gravadas e as respetivas transcrições foram submetidas a uma análise temática.

A ESCOLA E A PROMOÇÃO DE CONHECIMENTOS E PERTENÇA À UNIÃO EUROPEIA

A maior parte dos/as participantes considera que a escola é uma instituição essencial na promoção dos conhecimentos dos/as jovens sobre a UE. Aliás, na opinião de alguns/mas professores/as, o papel da escola ganha uma importância ainda maior na atualidade já que os/as alunos/as não encontram grandes oportunidades para falarem destas questões fora da escola, pois, na maior parte dos casos, as famílias não estão “preparadas para conversar com os filhos sobre estes temas” (Professor/a AI#1). Perante este reconhecimento, os/as professores/as de História, em particular, admitiram que a “história da Europa predomina nos conteúdos” (Professor/a História#1) curriculares da disciplina. Essa perceção é igualmente partilhada pelos/as professores/as de AI que sublinham a crescente importância dada pelos programas a questões relacionadas com a UE. Os discursos produzidos pelos/as entrevistados/as destas duas disciplinas revelaram ainda que, em geral, os/as professores/as se preocupam em reforçar essa evolução curricular no que se refere à promoção dos

conhecimentos dos/as alunos/as sobre a UE, no sentido de mostrar aos/às estudantes que “o facto de serem cidadãos na Europa e na UE é um privilégio nos dias de hoje” (Professor/a História#5) e de que “nós, fora da Europa, não temos grandes hipóteses” (Professor/a AI#2). Ou seja, os/as professores/as destas duas disciplinas parecem acompanhar a evolução das políticas educativas dos últimos anos no sentido de, não só de dar maior visibilidade à UE nas aulas, mas também de apresentar a UE como um projeto de futuro, contribuindo para a autoidentificação dos/as jovens enquanto cidadãos/ãs europeus/ias. Esta tendência geral não significa, contudo, que vários/as dos/as entrevistados/as não tenham igualmente apontado para a necessidade de se evoluir no sentido de implementar um modelo educativo que promova a inclusão de atividades mais práticas que aproximem os/as jovens da realidade europeia e que permitam aos/às alunos/as discutirem entre si sobre “que futuro é que terá esta União” (Professor/a AI#2).

Alguns/mas professores/as da disciplina de ILE não partilham, contudo, a ideia de que os/as estudantes são cada vez mais expostos/as a temas europeus nas aulas. Aliás, um/a dos/as entrevistados/as sublinhou um sério desequilíbrio nesse nível de exposição entre alunos/as das áreas de Humanidades e de Ciências, com ambos os percursos a darem “um bocadinho de História no básico, mas no secundário é só nas Humanidades em que provavelmente falarão da Europa” (Professor/a ILE#7). Com efeito, os/as professores/as de ILE, em geral, concordam que a UE não é um tema que seja recorrentemente abordado. Ainda assim, não deixam, contudo, de assinalar programas de mobilidade, tais como o Erasmus, como podendo ser particularmente importantes no sentido de aproximar a UE dos/as jovens estudantes.

Obviamente que os possíveis contributos das escolas para a promoção do interesse e dos conhecimentos dos/as alunos sobre questões europeias não podem ser reduzidos àquilo que se passa no interior da sala de aula. Assim sendo, procuramos obter *a identificação de algumas atividades interessantes que tenham vindo a ser desenvolvidas pelas várias escolas* participantes. Os/as professores/as das três disciplinas referiram algumas atividades que as suas escolas têm vindo a desenvolver nesse sentido, sendo que das quatro escolas participantes a Escola#2 se destacou claramente como sendo a escola que desenvolve mais atividades relacionadas com a UE e com temas europeus, incluindo “uma semana da Europa que se chama “nós, o município Europa” (Professor/a História#4), com a participação de representantes políticos locais. Dada a discrepância entre o número de atividades promovidas por

cada uma das escolas – com as escolas secundárias inseridas em contextos socioeconómicos mais elevados a destacarem-se pela dinamização de mais atividades relacionadas com temas europeus quando comparadas tanto com a escola profissional como com a escola secundária inserida num contexto socioeconómico mais baixo – poderá correr-se o risco de, em boa medida, se deixar o nível de exposição dos/as estudantes portugueses/as a temas europeus ao critério de fatores tais como os recursos pessoais, materiais e financeiros disponíveis em cada uma das escolas e à boa vontade e dinamismo individuais das direções das escolas e dos/as professores/as que as mesmas integram.

Em face da sua experiência no contacto direto com os/as alunos/as, importava igualmente perceber qual a opinião dos/as professores/as entrevistados/as relativamente aos *conhecimentos e nível de interesse dos/as estudantes relativamente à UE e a assuntos europeus*. Os discursos produzidos revelaram não existir uma opinião minimamente consensual entre os/as entrevistados/as, com uma parte dos/as mesmos/as a defender que os/as jovens não se interessam por questões europeias e outro grupo de professores/as a considerar que os/as jovens se interessam, cada vez mais, por essas questões.

De acordo com alguns/mas professores/as, independentemente do esforço realizado pela escola no sentido de aumentar os conhecimentos dos/as estudantes sobre a UE, a maioria continua a ter um conhecimento muito limitado sobre questões europeias. Esse baixo nível de conhecimentos sobre a UE poderá estar relacionado com o facto de os/as jovens acharem que “a UE é algo que está muito distante” (Professor/a AI#1), ou com o facto de as gerações mais jovens encararem a UE como “uma realidade adquirida” (Professor/a AI#2).

No entanto, algumas questões europeias da atualidade escapam a este aparente desinteresse dos/as jovens. Uma dessas questões está relacionada com o fluxo de refugiados que, ao longo dos últimos anos, tem chegado às fronteiras da UE. De acordo com vários/as dos/as entrevistados/as, “a questão dos refugiados é uma questão que mexeu com os alunos” (Professor/a História#1) portugueses. Foram ainda referidas outras questões relacionadas com a política externa da UE, tais como os atentados terroristas na Europa, como sendo tópicos que despertam o interesse e motivação dos/as alunos/as para pensarem e debaterem problemas europeus aos quais a UE deveria dar resposta.

Por outro lado, a ideia de que a crise económica, a nível nacional e europeu,

afetou, significativamente, a perspetiva dos/as alunos sobre a UE emergiu como praticamente consensual. Segundo os/as professore/as entrevistados/as, as dificuldades e restrições impostas pelas instituições europeias a Portugal durante o período em que este esteve sob o programa de assistência financeira, entre 2011 e 2014, não passaram despercebidas aos/às estudantes portugueses/as. Aliás, um/a dos/as entrevistados/as referiu mesmo que os/as estudantes “falam e têm também noção da UE por causa da *Troika*” (Professor/a História#3). Vários/as outros/as participantes chamaram, contudo, a atenção para o facto de a crise económica estar a alimentar uma imagem negativa da UE junto dos/as estudantes portugueses/as, reduzindo a mesma a uma visão na qual “muitas vezes para eles é: “a Europa manda-nos dinheiro, nós temos que pagar juros à Europa” (Professor/a ILE#7). A crise estará não apenas a transmitir a imagem de uma UE financeiramente impositiva, mas estará, igualmente, a reforçar a ideia de uma União desigual, na qual os países do Norte impõem as suas ideologias político-económicas aos países do Sul. Nesse sentido, a gestão da crise, protagonizada pela Comissão Europeia e pelo Banco Central Europeu, terá alimentado uma visão de Portugal, e de outros países do Sul da Europa, como sendo cronicamente “os países incumpridores”, criando um estigma que tem vindo a fazer com que os/as cidadãos/ãs dos países do Sul da Europa se sintam “menos europeus” (Professor/a AI#4) do que os/as seus/suas congéneres do Norte.

Perante este cenário, não admirará que muitos/as cidadãos/ãs de estados-membros mais afetados pela crise económica olhem “com desconfiança para as instituições europeias” (Professor/a História#5). Apesar do reconhecimento que a UE “está ela própria a envenenar todo o sistema” ao alimentar políticas e decisões que contrariam, na prática, o seu apelo “à tolerância, à cidadania, à união” (Professor/a História#5), as responsabilidades do eventual alastramento desta perspetiva negativa relativamente à UE parecem ser, contudo, repartidas por várias instituições sociais, de entre as quais, alguns/as dos/as entrevistados/as, destacaram os meios de comunicação social. Estes serão responsáveis por, alegadamente, veicularem “sempre a parte mais negativa da UE”, não dando “visibilidade ao que é mais positivo na UE” (Professor/a História#5). Será, ainda assim, a própria UE que, ao não saber “dar resposta aos problemas que tem”, estará a abrir caminho para “os meios de comunicação contribuírem, eles próprios, para a destruição do conceito de UE” (Professor/a História#5)?

Independentemente do facto de estas opiniões puderem espelhar também as

perspetivas dos/as próprios/as entrevistados/as sobre a UE, será aconselhável que não se desconsiderem as suas experiências diretas com os/as jovens e que se preste a devida importância aos relatos que apontaram no sentido de haver cada vez mais “jovens que dizem que mais valia que nós não fizéssemos parte da União Europeia” (Professor/a ILE#3). Num período da história da União no qual se assiste à emergência de perspetivas eurocéticas, com tradução em decisões coletivas como o *Brexit*, e independentemente do esforço institucional da escola no sentido de apresentar a UE como genericamente benéfica para Portugal, o facto de os/as estudantes portugueses/as, “desde que a Grã-Bretanha deixou a União Europeia, já se começaram a questionar um bocado se não seria melhor nós fazermos o mesmo” (Professor/a ILE#3), poderá ser visto como um sinal de que os assuntos europeus não são completamente indiferentes para os/as jovens portugueses/as, bem como um potencial indicador do desenvolvimento de uma “forma mais pensada, mais crítica e [...] mais consciente” (Professor/a História#1) de se olhar para a UE a partir de Portugal.

A ESCOLA E A PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATIVA DOS/AS JOVENS

A escola é igualmente vista por praticamente todos/as os/as participantes como uma instituição essencial na promoção da participação cívica e política dos/as jovens. O papel da escola é considerado como sendo crucial não apenas no sentido de fornecer aos/às estudantes informação e conhecimentos que possam potenciar a sua participação, mas também enquanto instituição na qual os/as estudantes aprendem o que significa ser um/a cidadão ativo/a. Os discursos dos/as professores/as parecem ir no sentido de um sistema escolar que se vê “obrigado” a assumir a tarefa de “construir cidadãos” (Professor/a ILE#4), principalmente perante a incapacidade de outras instituições – tais como os partidos e juventudes partidárias, os municípios, os meios de comunicação social, as organizações de voluntariado e associações recreativas, culturais e desportivas, etc. – darem contributos significativos no sentido do desenvolvimento da consciencialização e do envolvimento cívico e político dos/as jovens. Não obstante, a generalidade dos/as entrevistados/as destacou a família como podendo potencialmente ser a instituição central na motivação dos/as jovens para a aquisição de conhecimentos, tanto relativamente a assuntos europeus como de

questões sociais e políticas capazes de potenciar a sua participação cívica e política. No entanto, sendo que “a família está numa crise tão profunda” (Professor/a AI#2), na perspetiva de vários/as dos/as entrevistados/as, a escola surge como tentando preencher esse vazio, ainda que nem sempre conseguindo “dar a resposta que seria ideal que se desse” (Professor/a ILE#2) e reconhecendo-se que “a escola não é nada se a família não ajudar” (Professor/a História#1).

Por outro lado, apesar de a maioria dos/as professores/as acreditarem que, perante este cenário, o papel da escola ganha especial importância no que concerne à criação de cidadãos/ãs ativos/as, alguns dos/as entrevistados/as denunciaram o que percecionam como sendo um *deficit* democrático na própria sociedade que mina os contributos da escola para o desenvolvimento de uma cidadania ativa dos/as jovens. Ou seja, as opiniões de vários/as dos/as professores/as entrevistados/as apontam para um panorama sociopolítico pouco favorável para o desenvolvimento de uma verdadeira consciencialização cívica e política dos/as jovens portugueses/as, dentro do qual a escola procura compensar várias ausências institucionais e contrariar uma realidade social que potencia o desinteresse e o desempoderamento cívico e político dos/as estudantes. Perante tais desafios, alguns/mas professores/as defenderam a necessidade de se pensar cuidadosamente no tipo de cidadania que se espera que as escolas promovam. Um/a professor/a de AI, em particular, acredita que as próprias escolas estão atualmente no caminho errado no que concerne a educação para a cidadania, já que, na sua opinião, as escolas deveriam estar a promover uma cidadania crítica em vez de uma cidadania baseada no consumismo e em estereótipos.

As visões sobre *o interesse e o envolvimento cívico e político dos/as jovens* são também diversas. Alguns dos/as entrevistados/as acreditam que os/as jovens “têm uma consciência política, se calhar maior do que aquela que nós tínhamos na idade deles” (Professor/as ILE#3) e que se preocupam com problemas sociais, agindo no sentido de os resolver. Por outro lado, vários/as professores/as entrevistados/as percecionam, nas gerações mais jovens, uma crescente apatia cívica e política. Estes/as entrevistados/as defende que os/as jovens, de uma forma geral, não se interessam pela política e que estão mais preocupados/as com as suas necessidades materiais mais imediatas, o que, se tivermos em consideração a anterior crítica feita ao modelo educativo atualmente seguido em Portugal no que concerne a educação para a cidadania, poderá surgir como um sintoma de políticas e práticas educativas que, consciente ou inconscientemente, estabelecem algum tipo ligação entre o consumo

e a cidadania. Por outro lado, este alegado materialismo exacerbado dos/as jovens poderá significar simplesmente “que estes jovens são um bocadinho o reflexo da sociedade” (Professor/a História#2).

Entre as duas perspetivas, outros/as professores/as acreditam que não devemos olhar para os/as jovens como constituindo um grupo social homogéneo, mas que existe uma ampla variação individual no interesse, ligação e envolvimento dos/as jovens em questões sociais, cívicas e políticas – o que levanta a questão sobre a existência de uma juventude ou de várias juventudes dentro das gerações mais novas de cidadãos/ãs.

OS OBSTÁCULOS AO PAPEL DA ESCOLA: O “PROBLEMA” DOS PROGRAMAS E DA AVALIAÇÃO E A AUSÊNCIA DE LIGAÇÃO AOS CONTEXTOS DE VIDA DOS/AS JOVENS

Desafiados a identificar obstáculos que limitam a capacidade dos/as professores/as e das escolas para estimular o interesse dos/as estudantes relativamente a assuntos europeus e para promover a sua participação cívica e política, a generalidade dos/as entrevistados/as destacou os programas das disciplinas que lecionam como estando na raiz desses constrangimentos. Efetivamente, apenas um/a professor/a fez uma avaliação positiva do programa da disciplina de História, defendendo que o mesmo é “nitidamente um programa orientado para a educação para a cidadania” (Professor/a História#4).

Em geral, os programas das várias disciplinas são criticados por serem demasiado extensos, o que não permite que haja tempo para os/as professores/as desenvolverem temas e atividades que consideram serem essenciais para o processo de aprendizagem dos/as alunos/as. Esta dimensão excessiva dos programas leva a que o/a professor/a se sinta “sem manobra”, e com receio de “experimentar outro tipo de coisas porque acha que vão ser *time consuming*” (Professor/a ILE#2), impedindo-o/a de cobrir todos os conteúdos estipulados. Assim, o debate destes tópicos que é essencial para o desenvolvimento do espírito crítico dos/as estudantes vem sendo praticamente eliminado. Para esta limitação concorrem não apenas a extensão dos programas, mas também outros fatores, como o peso excessivo da avaliação dos/as alunos/as e o elevado número de alunos/as por turma. Na prática, estes elementos traduzem-se em impeditivos para o desenvolvimento regular desses momentos de

reflexão crítica sobre os conteúdos lecionados dentro da sala de aula.

Ou seja, não só “o cumprimento do programa é de uma grande violência”, como os/as professores/as sentem que a sua função é a de “programar meninos[as] para exames nacionais” (Professor/a História#1), o que significa que, entre programas demasiado extensos e um foco excessivo na avaliação, os/as participantes das disciplinas de História e de ILE se sentem obrigados/as a refrear eventuais tentativas de inovação pedagógica por receio de incumprimento das metas curriculares definidas e correspondentes penalizações na avaliação do seu trabalho. Nesta questão, a disciplina de AI surgiu como a exceção, já que os/as professores/as desta disciplina sublinham o facto de não terem que se cingir ao programa e de não haver avaliação por exame nacional. Estes fatores permitem uma maior autonomia do/a professor/a, abrindo, com isso, espaço para abordagens pedagógicas mais centradas na prática, no debate de ideias e em outro tipo de atividades nas quais os/as estudantes participam de forma mais interativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Justamente, uma das poucas questões em que todos/as os/as participantes concordaram está relacionada com a importância da implementação de mais atividades práticas nas abordagens pedagógicas. Todos/as os/as professores/as entrevistados/as sublinharam que “aprender através da prática” é absolutamente essencial para a consolidação dos processos de aprendizagem. A dinamização de atividades práticas surge como um elemento crucial para o estímulo da curiosidade e para a manutenção da motivação dos/as estudantes na abordagem dos conteúdos curriculares, sendo que, em geral, a componente teórica desses conteúdos não promove um modelo educativo no qual os/as estudantes sejam “convidados[as] a refletir mais” (Professor/a História#4) sobre as matérias que são abordadas nas aulas. Segundo os/as professores/as entrevistados/as, embora essa componente prática assuma especial relevância para os/as alunos/as do ensino profissional, será necessário que, também nos cursos científico-humanísticos, ela seja expandida e melhor articulada com as abordagens teóricas das matérias lecionadas.

A criação de condições que possam levar os/as alunos/as “a experienciar” (Professor/a AI#2) interações com a realidade com um elevado potencial educativo, dentro de um modelo de ensino que convide os/as estudantes a que se “envolvam e cheguem eles[as] próprios aos conhecimentos” (Professor/a ILE#6) poderá, inevitavelmente, passar pela capacitação das escolas e dos/as professores/as para a

dinamização de atividades realizadas fora das salas de aula e até mesmo fora do contexto escolar.

Os/as professores/as reconhecem que o/a professor/a tem a responsabilidade de ir para além da simples transmissão de conhecimentos e defendem que é necessário inovar nos métodos pedagógicos aplicados nas aulas. Essa inovação passa também pela própria motivação individual do/a professor/a. Aliás, alguns entrevistados/as protagonizaram uma autocrítica, reconhecendo que, em alguns casos, essa inovação não ocorre por resistência de alguns/as professores/as que “já estão a dar aulas há muitos anos” e que “já estão habituados àquele tipo de método” (Professor/a ILE#3). Este tipo de leitura poderia surgir como mais expectável se tivesse sido feita por um/a professor/a mais novo/a que, implicitamente, criticaria uma eventual falta de renovação do pessoal docente. Se tivermos em consideração, contudo, que este discurso representa a perspetiva de um/a professor/a com mais de vinte anos de experiência, chegamos à conclusão que existem professores/as dispostos/as a fazer uma reflexão crítica sobre o papel que vem sendo assumido pela sua própria classe profissional relativamente à evolução dos modelos e processos pedagógicos aplicados nas escolas. Ou seja, a falta de abertura de alguns/mas professores/as a novas abordagens educativas surge, a par de outros problemas relacionados com a extensão dos programas, do peso excessivo da avaliação ou da falta de recursos humanos e financeiros em algumas escolas, como mais um constrangimento à aplicação de novos métodos pedagógicos que permitam estimular e manter elevados níveis de motivação nos/as alunos/as.

OS MANUAIS ESCOLARES NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA DOS JOVENS

Os/as professores/as entrevistados/as dividiram-se relativamente à *importância dos manuais escolares* para os/as estudantes. Alguns dos/as participantes consideram que os manuais são, efetivamente, ferramentas pedagógicas valorizadas pelos/as estudantes, nas quais procuram informações sobre temas que os/as interessam, enquanto um segundo grupo de participantes acredita que os/as estudantes utilizam os manuais exclusivamente para decorar a matéria que pensam que vai ser incluída no exame nacional, preferindo, na realidade, outras fontes de informação, tais como a Internet, para a realização de pesquisas sobre tópicos sobre os quais se interessam.

Já relativamente à importância dos manuais para os/as próprios/as professores/as, a maioria dos/as entrevistados/as reconheceu que os mesmos são importantes no sentido em que eles representam uma forma fácil e segura de estruturar as aulas. Alguns/mas professores/as identificaram, contudo, os manuais como elementos que dificultam a inovação pedagógica e acreditam que é preferível dar liberdade aos/às professores/as para que escolham os materiais que vão utilizar nas aulas.

Independentemente das diferenças entre estas duas perspetivas, a maioria dos/as professores/as acredita que compete ao/à professor/a preencher as lacunas dos manuais, complementando as informações e atividades contidas nos mesmos com informações obtidas através de outros recursos e dinamizando atividades que, não sendo sugeridas pelos manuais, possam considerar como sendo relevantes para a consolidação dos conhecimentos dos/as estudantes sobre os assuntos abordados nas aulas.

A maioria dos/as professores/as de História e de ILE admitiu utilizar, de forma mais ou menos sistemática, *o manual durante as suas aulas*. Segundo os discursos destes/as professores/as essa decisão parece, contudo, ser também condicionada pelo facto de as escolas exigirem que os/as alunos/as tenham o manual, obrigando os/as seus/as encarregados/as de educação a comprá-los. Alguns/mas participantes revelaram que a utilização do manual surge como uma forma de justificação do investimento monetário que é imposto aos pais dos/as estudantes, não sendo, aparentemente, da exclusiva preferência do/a professor. Aliás, um/a dos/as entrevistados/as revelou mesmo que “gostava muito de poder lecionar um ano sem ter que utilizar manual nenhum” (Professor/a ILE#2). Por outro lado, AI surge como exemplo de uma disciplina na qual a utilização do manual nas aulas é verdadeiramente deixada ao critério do/a professor/a. Alguns dos/as professores/as de AI optam por utilizar os manuais enquanto outros/as preferem trabalhar recorrendo a materiais construídos por si. De acordo com um/a dos/as professores/as entrevistados/as, os anos de experiência serão uma variável importante na explicação da decisão de utilizar ou não o manual nas suas aulas, já que, na sua opinião, “quantos mais anos de experiência o[a] professor[a] tiver, acho que menos vai utilizar o manual” (Professor/a AI#3). A ser assim, tal parece confirmar a ideia de que, principalmente para professores/as com menos experiência na atividade docente, o manual representa “um porto seguro” (Professor/a ILE#1) que facilita o seu trabalho.

Em geral, os/as entrevistados/as subscreveram os resultados da análise de

manuais apresentada no capítulo anterior. Embora reconheçam as dificuldades inerentes à elaboração de um manual que agrade a todos/as os/as professores/as, a maioria dos/as participantes admite que “os livros são essencialmente informativos” e que “a abordagem crítica praticamente não existe” (Professor/a AI#1). Para além desta característica, segundo vários/as dos/as entrevistados/as, os manuais apresentam uma outra lacuna, a da sua rápida desatualização face à atualidade. Embora essa limitação dos manuais seja percebida pelos/as professores/as como sendo de difícil resolução, ela torna-se ainda mais importante se considerarmos que, como nos referiu um/a dos/as entrevistados/as, “se não é da atualidade o jovem já não vai ter tanto interesse em querer conhecer, em querer ler e perceber” (Professor/a AI#3). Assim sendo, verifica-se que uma boa parte dos manuais escolares vem reforçando um método de ensino que se baseia na memorização e reprodução de conteúdos, contribuindo assim para a formação de “alunos[as] [que] não têm espírito crítico” (Professor/a ILE#3) relativamente às informações que lhes são transmitidas. Uma vez mais, alguns/as participantes ressaltam que este tipo de abordagem pedagógica sugerida pelos manuais é condicionada pela excessiva extensão dos próprios programas curriculares, que levam a que os manuais sejam “muito formatados”, justamente porque “o programa perde tempo com questões tão particulares, de coisas que são exteriores a nós, que acaba por não nos permitir poder investir mais nessa consciencialização” (Professor/a História#4). Ainda assim, praticamente todos/as os/as entrevistados/as assumem que “compete ao[à] professor[a]” criar o estímulo para que se faça essa “reflexão, o diálogo” promovendo essa “parte mais crítica” (Professor/a História#3) dos/as alunos/as relativamente às matérias que vão sendo abordadas nas aulas.

Durante o decorrer das entrevistas foram, igualmente, surgindo várias outras críticas aos conteúdos pedagógicos contidos nos manuais, de entre as quais se destacam a inclusão de textos “muito redutores” que não permitem “alargar os horizontes dos[as] alunos[as]” (Professor/a ILE#3), ou a quase ausência de “atividades mais práticas, mais relacionadas com o mundo atual, com as questões transversais do programa” (Professor/a História#4). Esta última crítica surge na mesma linha da constatação que, na sequência da análise das atividades sugeridas nos manuais, se verifica uma ausência praticamente total de sugestões para a realização de atividades no terreno (tais como visitas de estudo, entrevistas, etc.), sendo que, excluindo algumas recomendações para a realização de pesquisas na Internet, a serem

desenvolvidas individualmente por cada estudante fora do horário escolar, essas sugestões parecem circunscrever o processo de aprendizagem sobre os conteúdos programáticos ao contexto da sala de aula. Com efeito, uma boa parte dos/as entrevistados/as referiu que, em geral, esse tipo de atividades é pouco promovido pelas escolas, sendo que os/as entrevistados/as reconheceram vários outros fatores, para além da falta de sugestões incluídas nos manuais, que dificultam a realização de atividades mais práticas. Desde logo, e independentemente da motivação de professores/as e alunos/as para a realização das mesmas, “há esse constrangimento do tempo” (Professor/a ILE#1) que, uma vez mais, surge como fortemente limitador da dinamização de atividades que procurem levar os processos de aprendizagem a abrirem para fora da sala de aula. Por outro lado, alguns/as entrevistados/as sublinharam também que essas “atividades não passam por manuais” mas mais “pela criatividade dos[as] professores[as]” (Professor/a ILE#6), sendo que se reconhece que essa dinâmica dos/as professores/as é muitas vezes abafada pelos mesmos devido a questões logísticas, tais como constrangimentos orçamentais ou a falta de professores/as disponíveis para acompanharem os/as alunos/as em visitas de estudo, por exemplo, mas também graças a um certo grau de conservadorismo pedagógico que leva os/as próprios/as professores/as a evitarem os desafios e dificuldades que possam surgir durante o desenvolvimento de atividades que percecionam como podendo “fugir do nosso controlo”, quando “nós gostamos das coisas controladas” (Professor/a ILE#7). Independentemente das várias explicações que foram avançadas pelos/as entrevistados/as para a realização de um número reduzido de atividades mais práticas, fora do contexto escolar e mais próximas da realidade dos/as estudantes, o que parece certo é que, efetivamente, “as idas ao terreno, que são fundamentais, estão praticamente destruídas” (Professor/a AI#1).

EM SÍNTESE ...

Apesar do aumento do espaço curricular dedicado a questões europeias verificado ao longo dos últimos anos, principalmente nas disciplinas de História e AI, os/as professores/as entrevistados/as reforçaram a necessidade de se promover uma abordagem mais crítica da UE, que passa pelo alargamento do tempo disponível para os/as alunos/as discutirem assuntos europeus nas aulas. Por outro lado, os discursos

destes/as professores/as confirmam um desnível significativo entre o nível de exposição a tópicos europeus de alunos/as inscritos/as nas áreas científicas de Humanidades e de Ciências dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário. Correndo-se o risco de os/as alunos/as desta última área científica ficarem minimamente expostos/as a estas temáticas, será importante que sejam adotadas medidas curriculares que possam atenuar esta lacuna – seja através do aumento do espaço dedicado a estas questões em disciplinas integradas nestes planos de estudos ou através da criação da possibilidade de estes/as alunos/as escolherem, como disciplinas opcionais, disciplinas que atualmente fazem parte exclusivamente do percurso curricular dos/as alunos/as inscritos/as na área das Humanidades, como é o caso da disciplina de História.

Relativamente ao estímulo da participação cívica e política dos/as jovens, verifica-se que os/as professores/as entrevistados/as sentem um peso excessivo que, na ausência de contributos consistentes de outras instituições sociais tais como a família, os partidos políticos e outras associações públicas e privadas, é imposto às escolas no sentido de educarem os/as seus alunos/as para a cidadania. A piorar este cenário, os discursos dos/as participantes neste estudo revelaram que estes/as se sentem a “remar contra a maré” quando procuram que os/as alunos/as interiorizem a importância da sua participação para a manutenção da vitalidade do sistema democrático no qual estão inseridos. Isto porque, na sua opinião, a prática democrática na sociedade atual não acompanha as abordagens teóricas sobre a democracia que são apresentadas aos/às estudantes nas aulas, levando a que, por sua vez, estes se desacreditem das virtudes do seu envolvimento e da eficácia da sua participação.

Perante estas circunstâncias, importa ter em consideração **algumas recomendações práticas** que os/as professores/as entrevistados/as avançaram no sentido de tanto as instituições europeias como os decisores políticos nacionais contribuírem de forma mais eficaz para o aperfeiçoamento do ensino sobre a UE e para a cidadania em Portugal.

... Recomendações às instituições europeias

Não obstante a diversidade verificada nas opiniões expressas pelos/as professores/as entrevistados/as relativamente aos conteúdos curriculares sobre a UE e ao interesse dos/as estudantes relativamente a questões europeias, a análise transversal dos

discursos produzidos pelos/as participantes neste estudo revelou que consideram que a UE continua a ser percebida pelos/as alunos/as portugueses/as como uma realidade distante e abstrata. Assim sendo, os/as entrevistados/as sublinharam a necessidade de se procurar encurtar a distância entre os/as alunos/as e as instituições da UE, tendo, nesse sentido, identificado várias iniciativas que consideram poderem vir a demonstrar-se eficazes nesse processo de aproximação. Desde logo, os/as professores/as de ILE, principalmente, mas acompanhados/as por alguns professores/as tanto de História como de AI, defenderam que a UE deveria procurar reforçar e alargar os programas de intercâmbio, tais como o Erasmus, no sentido de levar os/as alunos/as portugueses/as a conhecerem os diferentes países que compõem a UE e as suas respetivas realidades sociais e culturais. Esta recomendação poderá não só ser importante no que concerne à exposição dos/as jovens portugueses/as a uma diversidade cultural que seja capaz de consolidar uma perspetiva multicultural da UE, como, por outro lado, poderá ajudar a esbater eventuais visões dicotómicas entre estados-membros do Norte e do Sul da Europa que possam ter vindo a ser interiorizadas pelos/as estudantes portugueses/as ao longo dos últimos anos. Neste mesmo sentido, os relatos sobre o número crescente de alunos/as portugueses/as que, especialmente após o *Brexit*, passaram a integrar discursos eurocéticos na expressão das suas opiniões sobre a UE, deverão reforçar a necessidade de as instituições europeias patrocinarem políticas e medidas que procurem estabelecer uma relação mais próxima entre as estruturas políticas da União e os/as jovens portugueses/as.

Independentemente da importância que os programas de intercâmbio possam assumir relativamente às perspetivas dos/as jovens sobre a UE, os/as professores/as entrevistados/as sugeriram iniciativas adicionais que poderão ajudar a estimular o interesse dos/as jovens relativamente a assuntos europeus. Desde logo, sugeriram o aumento do número de visitas de estudo a instituições europeias. Este contacto direto dos/as alunos/as com essas instituições poderia ser importante no sentido de os/as aproximar dos centros de decisão da UE, aumentando, simultaneamente, o seu conhecimento sobre os processos internos que levam à adoção das políticas europeias. Este conhecimento poderia, efetivamente, demonstrar ter um potencial significativo no estímulo do interesse e da participação política dos/as jovens enquanto cidadãos/ãs europeus/ias.

Em paralelo, seria igualmente importante que aumentassem

significativamente as deslocações de Eurodeputados e de outros responsáveis europeus às escolas. Enquanto fontes privilegiadas de informação sobre a atualidade e funcionamento da UE, o contacto direto dos/as alunos/as com estes representantes europeus permitiria que os últimos pudessem contribuir substancialmente para o aumento dos conhecimentos dos/as estudantes tanto sobre a agenda europeia como sobre o funcionamento e ação das instituições que integram.

...recomendações aos líderes políticos nacionais

Essa aproximação dos decisores políticos aos/às estudantes deveria começar, antes de mais, dentro do próprio país. Com efeito, os/as entrevistados/as defenderam que, mesmo à escala nacional, existe um desligamento entre a classe política e a atividade diária das escolas. Assim, também os políticos nacionais deveriam procurar estabelecer uma ligação mais próxima com iniciativas desenvolvidas pelas escolas, procurando promover, ou, no mínimo, mostrando-se mais disponíveis para participar em sessões de sensibilização cívica e política dos/as estudantes. Nestes eventos, os responsáveis políticos locais e nacionais participantes deveriam, contudo, ter em atenção a necessidade de adotar um estilo de comunicação mais informal, no sentido de captar a atenção e o interesse dos/as jovens para as temáticas em discussão.

Por outro lado, os/as professores/as entrevistados/as sublinharam também a importância da definição de políticas educativas mais estáveis e coerentes, que tenham uma verdadeira preocupação com a educação para a cidadania dos/as alunos/as. Tendo em consideração que os/as participantes identificaram a excessiva extensão dos programas das disciplinas e o peso exagerado da avaliação como constrangimentos ao desenvolvimento de modelos pedagógicos mais centrados nas experiências dos/as alunos/as e no desenvolvimento da sua capacidade de questionamento crítico das matérias abordadas nas aulas, os decisores políticos deveriam ter em consideração estas críticas no momento da definição das futuras políticas educativas, independentemente dos passos dados recentemente no sentido de reforçar a Educação para a Cidadania (cf. Despacho n.º 6173/2016) e de uma maior flexibilização curricular 2018 (cf. Despacho n.º 5908/2017) dentro do sistema educativo português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, Sónia (2008). Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- De Groot, Elisabeth (2002). Learning through interviewing: Students and teachers talk about learning and schooling. *Educational Psychologist*, 37, 41-52.
- Despacho n.º 6173/2016, publicado em Diário da República, 2.ª série — N.º 90 — 10 de maio de 2016.
- Despacho n.º 5908/2017, publicado em Diário da República, 2.ª série — N.º 128 — 5 de julho de 2017.
- Dewey, John (2004). Democracy and education, an introduction to the philosophy of education. Aakar Books.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015). *Educação em números – Portugal 2015*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Emler, Nicholas, & Frazer, Elizabeth (1999). Politics: The education effect. *Oxford Review of Education*, 25, 251-274.
- Fogelman, Ken (2010). Education for democratic citizenship in schools. In David Bridges (Ed.), *Education, autonomy and democratic citizenship. philosophy in a changing world* (pp. 203-215). Routledge.
- Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, & Menezes, Isabel (2014). Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.

PERSPETIVAS DE JOVENS ESTUDANTES: A ESCOLA COMO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E EMPODERAMENTO POLÍTICO

**Carla Malafaia, Filipe Piedade, Norberto Ribeiro, Pedro
Daniel Ferreira & Isabel Menezes***

* ✉ C. Malafaia

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto da Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP), Portugal.
Email: carlamalafaia@fpce.up.pt

F. Piedade
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: fpiedade@fpce.up.pt

N. Ribeiro
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: norberto@fpce.up.pt

P. D. Ferreira
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: pferreira@fpce.up.pt

I. Menezes
CIIE/FPCEUP, Portugal
Email: imenezes@fpce.up.pt

© Autores/as e CIIE

Menezes, Isabel, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro Daniel (Coords). (2022). *Reinventar a cidadania europeia de jovens: As escolas como espaços de educação política*. CIIE/FPCEUP. ISBN 978-989-8471-29-1.



Os modos como a democracia é vivida e conceptualizada pelas gerações mais jovens têm provado ser crescentemente mais amplos – desde comportamentos de consumerismo político, à criação de movimentos sociais informais, e à transformação do espaço virtual em arena de discussão e reivindicação política (*e.g.*, Norris, 2002; Harris, Wyn, & Younes, 2010; Menezes et al., 2012; Barrett & Zani, 2015). Embora estas transformações possam ser interpretadas como expressões de cidadania ativa, o simultâneo distanciamento relativamente à política institucional tem suscitado a preocupação de decisores políticos e da academia (*e.g.*, Valente & Cunha, 2014; Deželan, 2015; OCDE, 2016). A sobrevivência dos sistemas democráticos representativos depende da adesão dos cidadãos aos mecanismos que assegurem essa representatividade. Contudo, os níveis de abstenção juvenil têm crescido sistematicamente nos últimos anos, um cenário que se agudiza no que toca às eleições europeias (*e.g.*, Valente & Cunha, 2014; Deželan, 2015).

A crise económica que tem afetado vários países europeus tem estado na base de duras críticas às medidas políticas governamentais, mas também à interferência externa na governação nacional (Magalhães, 2016). Este desconforto generalizado, com expressões (*online* e *offline*) que se massificam, abre espaço à veiculação de discursos populistas, mas também ao desenvolvimento de novos imaginários políticos – mais nas ruas e menos nas urnas. Assim, estas transformações nas práticas e nos entendimentos de cidadania inauguram um período de crise das instituições democráticas, de que o projeto europeu não sai incólume. Cumprindo-se 60 anos da União Europeia, ela é marcada por uma crise identitária e de legitimidade (Treib, 2014). No que aos/às jovens diz respeito, parece verificar-se uma tendência paradoxal: são cidadãos/ãs europeus desde que nasceram, mas, no entanto, mostram relutância no envolvimento em processos decisórios europeus. Considerando-se que a sobrevivência e consolidação da União Europeia depende do sentido de pertença e identificação à Europa, é fundamental aceder ao modo como os/as jovens vão construindo sentido para a (sua) cidadania ativa no quadro político e económico atual. Neste sentido, a aprendizagem da cidadania democrática como processo situado, convoca, necessariamente, a nossa atenção para os contextos sociais e relacionais que moldam as experiências individuais e coletivas, bem como para o modo como são refletidas e aprendidas. A escola é, neste sentido, um contexto incontornável de vivência e aprendizagem.

Este capítulo centra-se na análise dos discursos de jovens estudantes sobre suas

perceções, posicionamentos e experiências como cidadãos/ãs. Mais concretamente, procurou-se aceder às suas visões sobre o papel que a educação escolar desempenha na promoção da cidadania ativa: de que modo estimula o interesse e envolvimento político e quais as oportunidades que oferece para o exercício da cidadania. O objetivo é compreender o modo como a Europa e a cidadania ativa são conceptualizados e experienciados na (e a partir da) escola, dentro e fora da sala de aula.

METODOLOGIA

Os grupos de discussão focalizada têm sido amplamente usados na investigação educativa, opção a que não é alheio o facto de promoverem uma dinâmica discursiva coletiva, favorecendo a reflexão e discussão de conceitos nos próprios termos dos/as participantes (*e.g.*, Cohen *et al.*, 2000; O'Toole *et al.*, 2003; Kovacheva, 2005). Investigações anteriores, com grupos similares, demonstram o potencial desta técnica na investigação com jovens, permitindo tornar visível a forma como os/as participantes se influenciam e influenciam o decorrer da discussão (*e.g.*, Malafaia, Fernandes-Jesus, Ribeiro, Neves, Fonseca, & Menezes, 2012).

Os grupos de discussão decorreram nas quatro escolas secundárias referidas no capítulo anterior, três com alunos/as dos cursos científico-humanísticos e uma com alunos do ensino profissional, com características sociais, culturais e económicas diversas. Em cada uma destas escolas foram conduzidos dois grupos de discussão com jovens estudantes do 11º e do 12º ano de escolaridade, coincidindo assim com os anos de escolaridade relativos aos manuais escolares analisados. Assim, foram realizados um total de oito grupos de discussão focalizada com 61 estudantes (48 raparigas e 13 rapazes), com idades entre os 16 e os 20 anos. Ao longo deste processo, houve um esforço para diversificar as/os jovens em termos de experiências de participação (dentro e fora da escola). Os nomes referidos nos excertos abaixo são fictícios.

Os grupos de discussão iniciaram-se com uma atividade de quebra-gelo em que foram apresentadas várias imagens sobre práticas de cidadania ativa, reportando-se a diferentes países europeus, chamando a atenção para assuntos políticos e sociais prementes e atuais. Os/as participantes foram encorajados/as a escolher uma imagem e justificar a sua escolha, debatendo os temas em análise.

Atendendo à fase anterior desta investigação, focada na análise de manuais escolares, procurou-se também aceder aos modos como os jovens atribuem sentido, no quotidiano escolar, aos conteúdos curriculares prescritos.

A condução dos grupos de discussão baseou-se num guião previamente elaborado, visando, genericamente, a exploração das seguintes dimensões:

- i. Perceções juvenis acerca de diferentes *formas de envolvimento cívico e político*: a) *questões cívicas e políticas que mais preocupam os/as jovens*; b) *papel de assuntos europeus nas conceções de cidadania dos/as estudantes*; c) *importância da União Europeia na vida quotidiana dos/as jovens*.
- ii. Experiências juvenis relacionadas com a esfera cívica e política: a) *experiências de participação cívica e política*; b) *efeitos individuais e sociais da participação*; c) *experiências mais relevantes – dentro e fora da escola – para a aprendizagem sobre a Europa e cidadania ativa*; d) *identificação de canais de expressão a nível europeu e sua eficácia*.
- iii. Opiniões sobre o papel da escola na promoção da cidadania europeia: a) *os manuais escolares como fontes de informação sobre a União Europeia e sobre assuntos políticos*, b) *a União Europeia e a cidadania como tópicos relevantes na aprendizagem escolar*; c) *atividades organizadas pela escola para estimular o envolvimento cívico e político*.
- iv. Propostas para a promoção da cidadania europeia: a) *sugestões de mudança relativamente ao papel e práticas das escolas na promoção da cidadania e aproximação dos/as jovens à União Europeia*; b) *mensagens dirigidas a decisores-políticos europeus*.

ENTENDIMENTOS SOBRE A CIDADANIA

Os discursos juvenis sobre a cidadania trouxeram, na maioria das vezes, uma reflexão coletiva sobre futuros possíveis. As dimensões conjunturais (sociais, políticas e económicas) foram colocadas à discussão pelos/as participantes e os resultados mostram que o desemprego é uma das questões que mais preocupa os/as jovens. O imaginário sobre a possibilidade de emigração, o questionamento do papel da escola enquanto promotora de inserção no mercado de trabalho e mobilidade social foram

objeto de discussão.

Manuel – *Eu acho que se os jovens estudam aqui, deviam trabalhar aqui. Não deviam ter de ir lá para fora, por causa do desemprego que temos aqui.*

Gonçalo – *Preocupam-me um bocado, porque imagina que a gente acaba o 12º e depois vamos atrás de trabalho e depois ficamos 6, 7 anos desempregados, acho que isso é muito mau. Porque acho que nós se queremos lutar vamos (...) fazemos um currículo, (...) às vezes o jovem também acomoda-se muito, manda o currículo para este, não responde: – ah! vou ficar em casa até me responderem. [Curso Profissional (CP), 12º ano, Cozinha, Turismo]*

No que diz respeito ao envolvimento em assuntos sociais e políticos, a informação e o conhecimento políticos tendem a ser considerados como vetores da cidadania ativa, na medida em que decorrem do interesse político e promovem a participação. A internet é aqui referida como um veículo importante de obtenção (ativa e passiva) de informação política, complementando o papel da escola. No entanto, reclama-se maior clareza na informação que é apresentada, nomeadamente nos meios de comunicação tradicionais, que parecem dirigir-se sobretudo àqueles/as com maior pré-disposição para a receber, no sentido de terem, já à partida, mais literacia e conhecimento político.

Dário – *A informação chega até nós. (...)*

Márcia – *Se eu tiver interesse sobre o assunto, vou procurar, seja na internet ou a falar com outras pessoas. Mas se não tiver conhecimento ela pode ou não chegar até mim. [Curso Científico-Humanístico (CCH), 11º ano, Ciências]*

Isabel – *Nós podemos tirar um bocadinho do nosso tempo para nos informarmos em relação a questões políticas. E acho que a escola, embora devesse ter alguma influência em termos de informação, não nos impede de dedicarmos um pouco do nosso tempo a saber mais sobre essas questões. [CCH, 11º ano, Humanidades]*

Pedro – *Eu gostava de saber até que ponto é que uma pessoa com 18 anos sabe, por exemplo, a que partido mais depressa se associaria, porque já tem possibilidade de votar. Gostaria de saber até que ponto sabe, de facto, em que é que está a votar.*

Jorge – *(...) há notícias sobre os políticos, sobre os partidos e sobre políticas que são tomadas que nem sequer entendo o porquê, nem o contexto em questão e perco a vontade de querer entender. [CCH, 12º ano, Humanidades]*

Ao falarem sobre o interesse e a participação sobre questões sociais e políticas, os/as participantes expressam também o modo como enquadram o seu papel num contexto mais amplo. Embora reconhecendo-se como cidadãos/ãs europeus/as, os/as jovens tendem a conceptualizar a cidadania principalmente por ligação ao nível nacional, que deve ser a base a partir da qual se poderá construir a cidadania europeia. Além disso, não raras vezes, a noção de cidadania ligada ao território e à mobilidade leva os/as participantes a perspetivarem-se num quadro mais amplo, global.

Carlos – Eu acho que é mais importante, na minha opinião, inculcar um bocadinho aos jovens uma ideia de cidadania e participação social, mas mais a nível nacional em vez de pensar na União Europeia, visto que ainda há uma grande maioria de jovens que não sabem muito bem... Eu próprio não sei, se fizesse agora 18 anos e existissem eleições daqui a dois meses eu não sabia muito bem em quem é que havia de votar.
[CCH, 12º ano, Humanidades]

Moderadora – Pensas em ti como cidadão europeu?

Dário – Neste momento não, porque a minha vida é em Portugal. Mas se quisesse estudar para fora, se calhar isso mudava a minha forma de pensar, mas como estudo em Portugal e tenho a minha vida toda cá.... Mas se calhar daqui a 5 anos ou assim, talvez me ache um cidadão do mundo. [CCH, 11º ano, Ciências]

O seu estatuto de cidadãos/as europeus/as é, naturalmente, tido em conta. Contudo, não parecem considerar os benefícios afetos à pertença europeia como algo de que usufruam diretamente – à exceção da eventualidade futura de saírem do país. Por outras palavras, a pertença à União Europeia é considerada, pela grande maioria dos/as participantes, como positivo para o país – nomeadamente, como garante de paz e estabilidade económica – sem, no entanto, se refletir nos seus quotidianos de um modo expressivo.

Ana – Acho que é uma facilidade económica.

Carina – Não é só económica.

Ana – Sim, mas a grande base é económica (...) a junção de países para conseguirem ter as mesmas condições. Eu acho que a União Europeia é algo que foi para facilitar o acesso igualitário aos vários níveis de serviços ou de coisas que pode existir dentro dessa união. Facilita em termos económicos, em transporte de mercadoria e também circulação de pessoas. [CCH, 12º ano, Humanidades]

Gonçalo – Acho que o nome diz tudo. União Europeia, isto é uma união, não é? Se um

país cai esses países vão tentar ajudar, assim como hoje se Portugal cai, a França vai lá e ajuda a levantar, se a França cair Portugal também vai ajudar. E se Portugal cair e sair da União Europeia, não vai ter ninguém que o ajude. Vai ficar na miséria.

Mário – *Eu digo que pertencer à União Europeia faz bem a Portugal. Temos mais apoios, não só economicamente, coisas militares, apoios, reforços.* [CP, 12º ano, Cozinha, Turismo]

A questão dos refugiados foi das mais discutidas, mostrando ser um tópico controverso e gerador de críticas ao papel da União Europeia na crise humanitária. Embora a maioria dos/as estudantes se tenha mostrado a favor de os países europeus receberem refugiados e melhorarem as condições de acolhimento, os discursos sobre a importância de se reforçar a segurança fronteiriça e de se fazer face a potenciais perigos terroristas, estiveram sempre presentes nas discussões.

Mara – *(...) porque é que aceitamos os turistas e não aceitamos os refugiados? Só porque os turistas nos dão dinheiro? Estamos a ser um bocado egoístas. Porque é que não aceitamos os refugiados? Eles é que precisam de ajuda. Percebe o que quero dizer?*

[CP, 12º ano, Cozinha, Turismo]

João – *E estamos a falar de uma guerra que é fomentada pelo ocidente. Por isso, se o ocidente fomenta aquela guerra e faz com que haja aquele (...) fluxo de refugiados. Não é? É bué hipócrita nós fecharmos as fronteiras. É tipo estar a causar um campo de concentração gigante no Médio Oriente. Isso não faz sentido.*

Moderador – E o que é que vocês acham que a União Europeia podia fazer melhor? Em relação aos refugiados?

João – *Acolhê-los. Se calhar, fazer pressão na NATO. (...). Fomentar a Paz.* [CCH, 11º ano, Humanidades e Artes]

Manuel – *Tentar ser um bocado mais rígida, tentar saber se há algum ato militar terrorista; tentar descobrir mesmo isso, se há alguma possibilidade de estarem a planejar atentados ou a trazer a guerra para outros países.*

Dinis – *Eu acho que fechar as fronteiras é um bocadinho exagerado. Acho que deviam aumentar a segurança, sim. Mas fechar as fronteiras... esse é um dos pilares da União Europeia. Eu acho.* [CCH, 11º ano, Humanidades]

A falta da solidariedade e os diferenciais de poder entre os países foram algumas das críticas que os/as estudantes mais veementemente expressaram sobre a

União Europeia. A Alemanha é percebida como liderando o rumo económico e político da Europa, ao qual os restantes Estados-Membros se subjugam. Adicionalmente, não é reconhecida transparência ao processo eleitoral subjacente ao Parlamento Europeu e à constituição da Comissão Europeia. Estas dimensões concorrem para que se considere, coletivamente, que é preciso uma reestruturação da União Europeia, das suas instituições, de modo a reduzir-se o défice democrático.

Raul – A Alemanha é líder, mas isso é porque eles autonomearam-se como líderes. Isso já não é união. Então é uma união e eles governam os outros países? Acho que isso não está correto. [CCH, 11º ano, Ciências]

João – É assim, a União Europeia devia ser uma instituição democrática e não o é. Ninguém elege a Comissão Europeia. É tudo muito indireto. A União Europeia tem um contexto supranacional que se pode sobrepor às constituições de alguns países. Eu acho que deveria ser reforçada a democratização da União Europeia. Porque... não é? Não faz muito sentido... a ideia inicial de promover a paz e a cooperação, etc. é boa. Mas não é o que se tem visto nos últimos tempos em que temos a Alemanha, a França e... tínhamos a Inglaterra, como polos principais. E depois tínhamos a Espanha, Portugal, Itália e etc... (...) Porque é que Portugal merece ter menos deputados que a Alemanha? (...) A Alemanha tem mais população, mas nós também deveríamos ter uma voz. [CCH, 11º ano, Humanidades, Artes]

EXPERIÊNCIAS DE ENVOLVIMENTO CÍVICO E POLÍTICO

Relativamente à participação cívica e política, os/as jovens estudantes revelaram experiências de envolvimento significativamente diversas, dentro e fora da escola: desde a participação no jornal da escola, a atividades de voluntariado (no banco alimentar, com população sem-abrigo, em organizações comunitárias, em lares, etc.), ao envolvimento em partidos e movimentos políticos. Os significados e as aprendizagens decorrentes destas experiências são discutidos pelos/as participantes. A grande maioria expressou vontade em participar mais (dentro e fora da escola), assinalando, no entanto, a indisponibilidade causada pela pesada carga letiva escolar.

Paula – (...) já participei no jornal na escola, durante um ano. (...) e também participei no banco alimentar.

Júlia – *Sim, já fui escuteira e já fiz voluntariado no banco alimentar. [CCH, 12º ano, Humanidades]*

Bernardo – *É assim: primeiro, eu acabei por me inscrever, por me identificar com o ideal que a juventude partidária defende. E cheguei à conclusão que sozinho eu não vou conseguir fazer nada. É preciso amigos, unir-me às pessoas que partilham dos mesmos ideais que eu e, assim, fazer intervenção. [CCH, 11º ano, Humanidades]*

Joana – (...) *Havia um parque à beira de minha casa que estava um bocado destruído e degradado, eu escrevi uma carta ao presidente da Câmara e passado uma semana o parque estava como novo.*

Dário – *Eu falo por experiência própria, eles sabem, eu quando tinha para aí 10 anos, escrevi um e-mail ao Passos Coelho porque a minha irmã estava desempregada e isso tudo e eu escrevi, pronto. E depois recebi um e-mail a dizer ‘o teu e-mail foi enviado, dentro de momentos vai ser contactado’ e nunca mais, já passaram 4 anos. (...) São experiências que nos ensinam a desistir. [CCH, 11º ano, Ciências]*

Carina – *Eu gostava de fazer voluntariado, no entanto não tenho muito tempo.*

Moderadora – *A escola absorve esse tempo?*

Vários – *Sim.*

Paula – *Então claro, tanta carga horária e muito para estudar.*

Carlos – *Mesmo que não seja muita carga horária é uma carga psicológica. [CCH, 12º ano, Humanidades]*

Ao falarem nas suas experiências de participação, evidencia-se uma conceção de cidadania como prática que visa a mudança. A transformação social está, portanto, na base da mobilização e do envolvimento, sendo o efeito da participação que mais imediata e consensualmente os/as jovens estudantes identificam. A realização pessoal e o desenvolvimento político (de relação com o mundo e com o Outro, de estímulo do conhecimento e da informação) são também referidos quando os/as estudantes refletem sobre as consequências pessoais da participação.

Márcia – *Além de ganharem experiência, que acho que é uma coisa boa, acho que até podem vir a fazer a diferença. E acho que isso realiza uma pessoa.*

Dalila – *Eu ia dizer isso, que se calhar não se ganha nada em concreto, mas algo interiormente, mais o sentimento.*

Dário – *Eu acho que não perdem nada se fizerem, só ganham com isso, outras aprendizagens, outros pontos de vista, portanto é só pontos positivos.*

Márcia – *Ou até se pode vir a ganhar alguma coisa. O objetivo disso é mudar a mente*

de alguém. [CCH, 11º ano, Ciências]

A relação entre os/as jovens e a classe política foi discutida em todos os grupos de discussão e as opiniões são inequívocas: o fosso entre os grupos juvenis e a política institucional tem-se agravado consideravelmente. No que concerne às causas, por um lado, consideram que os decisores políticos não se esforçam o suficiente para serem responsivos relativamente à população em geral; e, por outro lado, acreditam que as opiniões dos/as jovens são geralmente subvalorizadas devido à sua imaturidade. A maioria, associada a um nível de desenvolvimento político socialmente reconhecido, é influente no poder percebido pelos/as próprios/as jovens para promover mudanças efetivas.

Dário – Eu acho que eles nos ouvem, mas temos que ter argumentos fundamentados e válidos, para que se consiga fazer alguma coisa. Agora se formos lá dizer que queremos alguma coisa só porque nos apetece, claro que eles não nos vão ouvir. [CCH, 11º ano, Ciências]

Raul – (...) acho que não somos muito ouvidos porque basicamente eles dizem que nós somos imaturos. Não temos 18 anos, por isso não podemos falar. Não temos inteligência suficiente para nos adaptarmos a esses assuntos. Por isso, simplesmente, dizem que não temos razão.

Rosa – Depende sempre, também, dos assuntos que estamos a falar: mas eu, de certa forma, compreendo que os jovens não sejam tão ouvidos. Há pessoas que não mostram interesse nenhum, em que sugerem medidas que depois acabam por não melhorar em nada a nossa situação. E isso é visto como imaturidade e, de certa forma, compreendo que não sejamos tão ouvidos, quanto gostaríamos. [CCH, 11º ano, Humanidades]

Manuel – Eu penso que os jovens são ouvidos, só que, pronto, podem falar e podem dizer o que pensam, mas acho que não lhes dão muito ouvidos. [CP, 12º ano, Cozinha e Turismo]

No que concerne aos canais de expressão e influência a nível europeu, os/as jovens mostram-se céticos/as quanto à possibilidade de uma comunicação real. Ainda assim, tendem a considerar o Governo nacional como uma esfera mediadora entre eles/as e as instituições europeias. A inscrição das suas opiniões e recomendações na arena política decisória implica, na opinião dos/as estudantes, uma mobilização e expressão coletiva em torno de uma mensagem que se queira fazer passar. O envio

de *emails* ou cartas, mas também o Livro Verde, são alguns dos meios identificados como sendo formas de influenciar a política europeia. A este respeito, vale a pena notar que estas iniciativas são, geralmente, mencionadas por jovens que participam em atividades escolares como o Clube Europeu ou o Parlamento Jovem.

Raul – *Eu acho que nesse caso funciona um bocado como a escola, se nós quisermos falar... por exemplo, tem uma reunião de delegados com o diretor, se nós quisermos transmitir alguma coisa ao diretor, dizemos ao nosso delegado e ele transmite essa informação ao diretor. Nesse aspeto, transmitiríamos a informação ao governo português, que isso já é complicado, e depois eles transmitiriam a informação à Comissão Europeia.*

Márcia – *Se escrevêssemos uma carta ou um e-mail ia ficar lá num monte e provavelmente ninguém ia ler ou iam despachar para o lado.* [CCH, 11º ano, Ciências]

Manuel – *Por exemplo o presidente da câmara, ou alguém da política, porque eu acho que se for uma pessoa a tentar falar isso será mais difícil, mas se for um grupo (...) aceitam mais facilmente ou ouvem mais facilmente.* [CP, 12º ano, Cozinha e Turismo]

Moderadora – *Como é que transmitiriam as vossas recomendações à União Europeia?*

Mini – *O Livro Verde.*

Marta – *No Parlamento Jovens há o Livro Verde Europeu. E nós inspiramo-nos para fazer o Livro Verde Local.* [CCH, 11º ano, Economia, Humanidades, Artes]

PERCEÇÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA CIDADANIA

Os manuais escolares são vistos pelos/as estudantes como sendo o principal suporte para a aprendizagem de conteúdos curriculares. No entanto, enquanto os/as estudantes dos cursos científico-humanísticos enfatizam a centralidade dos manuais – principalmente no que toca ao estudo para os exames –, os/as jovens do curso profissional dizem ser raro usar manuais escolares. Nestes casos, as aulas apoiam-se, na maioria das vezes, noutro tipo de materiais: *powerpoints*, fichas compilando partes de manuais diversos. Assim, a importância dos manuais escolares é tanto maior quanto mais estreita for a ligação entre os manuais e o modo como os/as estudantes são avaliados/as. Genericamente, os/as estudantes tendem a apoiar a inclusão de novos métodos no modo como o processo de ensino-aprendizagem é estruturado.

Moderador – Vocês acham que os manuais são instrumentos importantes?

Bruna – *Podiam não ser se as coisas estivessem organizadas de forma diferente. A forma como o ensino está hoje em dia, são essenciais. É por eles que nós estudamos para os testes, que nos guiamos nas aulas, que fazemos os trabalhos de casa,... usamo-los para tudo.*

Ivo – *Porque é exatamente essa questão. Nós para estudar para os testes temos que... Neste caso era Filosofia, é uma disciplina importante para usar o manual, porque fazemos de lá os resumos e é dos resumos que estudamos. Porque nós nas aulas de Filosofia, vamos ser sinceros... Nós, dos que estamos aqui, provavelmente nem sabemos o que estamos a dar agora. A 'stôra diz as páginas e nós vamos e fazemos o resumo. Por isso é que o manual é essencial. É como a Bruna estava a dizer, se houvesse outros métodos, talvez não fosse preciso tanto... [CCH, 11º ano, Ciências]*

Flávio – *Nós não temos manuais.*

Manuel – *Nós também não temos manuais, mas quando estamos a dar a matéria, a nossa professora dá muitos exemplos e discutimos sobre isso.*

Mário – *Temos as fotocópias ..., temos essas coisas todas, só que não temos o manual inteiro, temos as fotocópias que são necessárias para dar a matéria. [CP, 12º ano, Cozinha e Turismo]*

Pese embora a inescapável relevância dos manuais escolares para cumprir competentemente as expectativas escolares, os/as estudantes apontaram várias críticas relativamente aos conteúdos contemplados nos manuais. No que respeita à União Europeia e à cidadania ativa, os/as jovens tendem a considerar que estes são temas abordados superficialmente. O papel individual do/a professor/a é sublinhado como podendo fazer a diferença na maior ou menor complexidade com os que os assuntos são tratados em sala de aula – na generalidade, os/as estudantes criticam a insignificância a que as atividades não-expositivas são remetidas, mesmo quando são sugeridas pelos manuais. Ainda assim, as disciplinas de História (no caso do dos cursos científico-humanísticos) e a de Área de Integração (no caso dos cursos profissionais) são destacadas como disciplinas em que a ligação à Europa é mais evidente e com mais espaço para ser trabalhada.

Laura – *Por exemplo, nas aulas de História, nós chegamos à discussão porque comparamos com a atualidade; ou, porque somos obrigados pelo programa a comparar ideais opostos. Mas de resto é muito informativo. Não há mais nada.*

Manuela – *Lá está. É muito a correr essas partes. Enquanto, por exemplo, damos*

muita importância ao voto. Quando se fala de manifestações é: “houve aqui uma tentativa de implementação da República, neste dia no sítio tal”

Rita – *Os professores não têm muito interesse no debate.*

Moderadora – *Os professores não têm interesse no debate?*

Rita – *Eu acho que há poucos professores que mostram interesse em ver uma turma a discutir esse tipo de questões. E mesmo em realizar atividades mais interativas. Por exemplo, no livro de Português são sugeridas várias atividades de audição em relação a músicas, e mesmo ver trailers de filmes... e nós nada. Temos que ler poemas.*

Moderador – *E são os professores que optam por não fazer essas atividades?* Dinis – *Sim. Porque elas estão lá.*

Rita – *Exatamente.*

Santos – *Estão nos manuais. [CCH, 11º ano, Humanidades]*

Considerando as diferenças mencionadas entre as disciplinas, não é surpreendente que também relativamente às áreas curriculares dos cursos científico-humanísticos se tenha constatado que os/as estudantes de Humanidades (comparativamente aos de Ciências) demonstrem discursos mais informados e complexos sobre assuntos políticos europeus. A este respeito, a disciplina de História parece cumprir um papel distintivo – ainda que possa ser restrito a uma dimensão mais informativa, com pouco espaço para discussão e reflexão crítica.

Telma – Nós fazemos alguma coisa, nós de Humanidades, sabemos alguma coisa sobre a União Europeia, porque pesquisamos por nós, mas porque também já estivemos a dar matéria sobre isso. Mas por exemplo, nós temos turmas divididas e parte é de Humanidade outra parte é de Ciências e por acaso eles não têm informação nenhuma, a menos que procurem eles mesmos. Eu acho que é preciso, é preciso um bocadinho mais de informação para que eles também tenham vontade e curiosidade de saber mais. [CCH, 11º ano, Humanidades]

Moderador – *Em Ciências... (...) Falavam sobre a União Europeia?*

Bernardo – *Não. Era as células, as reproduções... [CCH, 11º ano, Ciências]*

Carina – *O que nós aprendemos da União Europeia são tudo conceitos e depois ok, nós podemos ter perguntas sobre a União Europeia. O que é? Como é que isto pode acontecer? Como é que não sei quê? Mas depois não há ninguém que nos confronte com essas perguntas ou que nos dê algumas respostas. Nós simplesmente somos injetados com alguns conceitos e pronto.*

Telma – *Acho que a participação nas aulas é algo importante, que para além de nos*

ajudar a perceber a matéria que estamos a dar, mostra os nossos conhecimentos, e é bom para nós futuramente porque nos ajuda na forma de diálogo. (...) É por isso que eu acho que ultimamente os jovens não participam tanto, ouvem mais do que falam. [CCH, 12º ano, Humanidades]

Laura – *Incentivar as discussões sobre os tópicos da atualidade. Por exemplo, nós estamos aqui a discutir esta questão dos refugiados. Acho que é algo que é importante discutir e os tópicos mais sensíveis, a discussão deles devia ser mais incentivada na escola. Acho que é esse o tipo de papel que a escola devia ter também.* [CCH, 11º ano, Humanidades]

Neste sentido, os discursos dos/as jovens estudantes são consensuais em afirmar a importância de se criar mais tempo e espaço adequados para a aprendizagem e prática da cidadania, de modo a promover intencionalmente o debate e o aprofundamento de assuntos políticos (nacionais e europeus).

Paula – *É verdade. Como a Joana disse, podíamos ter uma aula como antes tínhamos formação cívica em que falávamos (...). Podia haver uma aula de 45 minutos ou assim para falarmos ou aprendermos sobre a vida e sobre o futuro. Podia haver, não sei porque é que apagaram essa disciplina.*

Carina – *Mas podia ser opcional, porque há muita gente que vai andar lá a carregar livros só.* [CCH, 12º ano, Humanidades]

No que se refere a oportunidades fora da sala de aula, os/as estudantes identificam atividades como o Parlamento Jovem ou o Clube Europeu, como particularmente relevantes na aprendizagem sobre a Europa e estimulantes na disposição para a participação, dentro e fora da escola.

Marta – *Se calhar porque eu parti para outras coisas que há cá na escola: Parlamento Jovem; Clube Europeu, essas coisas todas. E eu sinto que é uma grande oportunidade para os jovens participarem nas coisas da comunidade, não só escolar, mas em termos de política do nosso país e da Europa. Eu acho que temos muitas oportunidades... nós não damos voz. Acho que nós temos a oportunidade de reclamar os nossos direitos e de dar as nossas ideias. Pronto, e acho que isso me fez um bocado lembrar todas as iniciativas que há e as que eu participo. (...) Posso falar da última vez que eu participei... nós participamos num concurso que era para falarmos do nosso património, da nossa cidade, em que a União Europeia interviesse. E acho que*

isso nos permitiu conhecer a nossa cidade e sabermos mais o que é que a União Europeia faz. E nós conseguimos ganhar o concurso e agora temos oportunidade de ir a Bruxelas, e vamos ao Parlamento Europeu. Eu acho que é este tipo de oportunidades que a escola nos dá e, às vezes, não aproveitamos. [CCH, 11º ano, Economia, Humanidades, Artes]

A escola pode, então, constituir-se como um espaço de aprendizagem e prática de cidadania, pelas atividades que desenvolve e pelo estímulo ao pensamento e ação sobre estas questões. No entanto, é importante sublinhar duas limitações apontadas pelos/as participantes. Em primeiro lugar, a clivagem entre as escolas que disponibilizam um conjunto considerável de oportunidades de participação (organizando iniciativas escolares, promovendo mobilidades de estudantes, criando atividades extracurriculares, etc.) e as que não têm acesso a esse tipo de recursos. As escolas profissionais e as escolas de meios socioeconómicos mais desfavorecidos tendem, como já referido pelos/as professores/as, a refletir uma realidade escolar que as situa na margem. Em segundo lugar, a falta de consideração e participação real dos/as estudantes na organização e implementação do que os/as professores/as e diretores/as consideram ser boas oportunidades de envolvimento cívico e político na escola. Por outras palavras, existindo nos grupos de discussão várias referências às oportunidades de participação, algumas críticas são apresentadas relativamente ao facto das iniciativas de envolvimento dos/as estudantes na escola se poderem traduzir em esforços meramente simbólicos.

Dalila – Sim, e nesse aspeto, esta escola até nos dá muita liberdade. Há imensos projetos, há imensas coisas que nos dão oportunidade de mudar na escola. Ainda agora, havia um projeto que, se os alunos quisessem, podiam apresentar algo para mudar na escola, para nosso benefício, dos alunos. Por acaso, aqui na escola acho que temos sorte. [CCH, 11º ano, Ciências]

Gonçalo – Não. Nós também depois vemos pelos frutos que a escola dá. Se nós damos uma ideia depois passa um ano, dois anos e a escola está assim é porque a escola não valoriza muito a nossa opinião. Às vezes estamos a tentar mudar a escola, mudar o ambiente e tudo (...) Por exemplo, quando era as listas e isso, eu falo pelas listas, quando é as listas, às vezes tentávamos desenvolver coisas, meter filmes, cinema, coisas para a gente interagir mais com os alunos, ter mais atividades. E isto foi levado até ao Conselho, mas o Conselho só quer saber dele, não quer saber dos alunos. [CP, 12º ano, Cozinha, Turismo]

EM SÍNTESE ...

O envolvimento cívico e político juvenil tem estado, desde há décadas, no centro de diversos debates científicos e políticos que dão conta, por um lado, dos baixos níveis de participação institucional e eleitoral (*e.g.*, Valente & Cunha, 2014; Magalhães, 2016) e, por outro lado, da expansão dos repertórios de mobilização política que caracterizam as práticas de cidadania juvenil (*e.g.*, Menezes *et al.*, 2012; Barrett & Zani, 2015). A este respeito, a geração atual tem sido caracterizada sob múltiplas perspetivas, sinalizadoras de um contexto mais amplo: a vivência de períodos de intensa instabilidade profissional, dificuldade na projeção de percursos futuros, elevados índices de abandono escolar, significativa relação com os meios tecnológicos digitais, crescente apelo por valores e interesses pós-materialistas, maior aproximação a modos descentralizados de participação cívica e política (*e.g.*, Deželan, 2015; Cammaerts *et al.*, 2015; OCDE, 2016).

Estas são dimensões de natureza manifestamente diferenciada. No entanto, é importante convocá-las conjuntamente pela influência que têm entre si, permitindo compreender a participação e cidadania juvenil como um fenómeno complexo e multidimensional. A cidadania, como conceito contestado, reclama necessariamente que se incluam as vozes juvenis na discussão sobre o que tem sido e o que poderá ser o desenvolvimento cívico e político em contexto escolar.

Os dados apresentados salientam a diversidade de experiências cívicas e políticas dos/as jovens estudantes, bem como a sua disponibilidade para o envolvimento. A centralidade que a escola assume nas suas vidas chama a atenção para a necessidade de se compreender as possibilidades, mas também as impossibilidades, que ela promove em termos de educação para a cidadania. Sabemos que a mobilização política – e, portanto, a inclusão em dinâmicas participativas – tende a decalcar a organização social estabelecida no quotidiano (Kinder, 1998). E embora reconhecendo o dinamismo da esfera social, os dados mostram a importância de se reforçar os apoios e condições para que todas as escolas possam promover experiências significativas aos/às seus/as estudantes. A organização de atividades extracurriculares que parecem fomentar a politização (de que é exemplo o Clube Europeu ou o Parlamento Jovem), mas também as iniciativas de mobilidade internacional são reportadas como sendo altamente significativas para os/as participantes. Neste sentido, as escolas de contextos socioeconómicos desfavorecidos

apresentam-se à margem destas oportunidades. Paradoxalmente, os/as estudantes do ensino profissional gozam de uma maior flexibilidade curricular e têm uma disciplina com grande enfoque nos temas europeus e de cidadania (Área de Integração), mas não se destacam em termos de informação e identificação relativamente a estas questões. Isto revela, aliás, o potencial transformador de experiências concretas, reais e significativas no desenvolvimento político. Por seu lado, os/as estudantes dos cursos científico-humanísticos sublinham a dificuldade na apropriação de conhecimentos políticos europeus e no envolvimento cívico, devido a uma certa opressão curricular – o peso constante da avaliação e a lógica de memorização e transmissão rápida de conteúdos parece regular o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com as perspetivas juvenis, a abordagem dos manuais escolares a assuntos ligados à cidadania e à Europa é escassa e com um enfoque sobretudo informativo. Embora o/a professor/a possa fazer a diferença na maneira como estes temas são discutidos e analisados, indo para além dos manuais, a pressão para cumprir tempos curriculares representará uma limitação considerável.

Finalmente, os grupos de discussão, tal como as entrevistas aos/as professores/as, foram também um espaço para, com base nas experiências e opiniões discutidas, os/as jovens estudantes avançarem com propostas dirigidas a decisores políticos nacionais e europeus, com o objetivo de potenciar o papel da escola na aprendizagem da cidadania democrática, e a estimular o envolvimento cívico e político juvenil.

... recomendações aos líderes políticos nacionais

Uma primeira recomendação diz respeito a uma reorganização curricular que garantisse maior flexibilidade entre as disciplinas integrantes das diferentes áreas disciplinares, salvaguardando as que são obrigatórias para a entrada na Universidade:

Paula – (...)eu acho que devíamos poder escolher as nossas disciplinas. Eu adorava isso.

Carina – Há muita gente que se calhar ia aproveitar e eu incluindo, se calhar eu escolhia Direito mas também escolhia Biologia, porque também é útil. [CCH, 12º ano, Humanidades]

Dalila – É o que Dário disse, nós somos tratados como iguais e estão aqui pessoas completamente diferentes. Eu sei que toda a gente aqui escolheu ciências e tecnologias, mas, por exemplo, eu não queria físico-química, só que é uma disciplina

obrigatória num curso de Ciências. Eu sou pior do que Fábio, a Bruna é melhor do que nós os dois juntos. Todos temos capacidades diferentes e acho que a forma como as coisas são feitas nos desmotivam e nos fazem deixar de acreditar em nós mesmos. [CCH, 11º ano, Ciências]

Como referido anteriormente, a existência de condições para a aprendizagem intencional de cidadania, que exponha os/as estudantes a informações políticas e que estimule o debate sobre estas questões (atendendo a diferentes pontos de vista e com ligações concretas com a atualidade e com a vida real, quotidiana) é reclamada pelos/as jovens participantes.

Carina – Foi o que nós falamos há pouco, poder haver uma disciplina que fosse se calhar opcional, porque nem toda a gente está interessada. Uma disciplina que fosse realmente formação cívica, ser algo que nos ensinasse e fosse útil para se ser cidadão e para intervir na vida nacional do país.

Carlos – Mas não acho que essa disciplina tivesse que ter uma avaliação para entrar na universidade.

Paula – Exato. Acho que deve ser educativa. [CCH, 12º ano, Humanidades]

No que respeita à relação dos/as jovens com a política, nomeadamente a política institucional, ela deve passar necessariamente pela criação de um *habitus* de proximidade, que inclua uma disponibilidade real e contínua para ouvir e integrar as agendas juvenis, assente num diálogo horizontal sobre o funcionamento da política institucional.

Raquel – Que os políticos se comecem a importar mais com a educação.

Moderadora – Que os políticos se comecem a importar mais com a educação, como assim? Filipa – Tenham mais em conta a opinião das pessoas.

Cátia – E que venham às escolas conviver com os alunos. (...) Deixar de ser tão televisão, parlamento, deixar de ser tão aquele mundinho deles, participar mais, perguntar mesmo às pessoas o que é que acham que está errado. Lá está, deviam interagir mais com as pessoas. [CP, 11º ano, Cozinha/Pastelaria e Restaurante/Bar]

... recomendações aos líderes políticos europeus

Na linha das opiniões manifestadas sobre a União Europeia, são apresentados desejos coletivos de mudança: garantia de educação de qualidade para todos/as,

transformação no paradigma da educação escolar, disponibilidade dos políticos europeus para se aproximarem dos/as jovens, manutenção da justiça, igualdade e solidariedade na Europa.

Gonçalo – (...) *andar na escola acho que devia ser gratuito para todos, porque há pais que são pobres, há pais que estão na miséria e não podem pôr o filho no infantário, não podem pôr o filho na primária, na escola, no secundário.*

Mara – (...) *em relação à União Europeia, acho que devia vir aqui alguém relacionado com isso, ou nós irmos a certos sítios, mesmo em visitas de estudo, não ir a uma visita de estudo só para ir a um monumento. Mas às vezes há visitas de estudo que realmente passam alguma coisa.* [CP, 12º ano, Cozinha, Turismo]

Bernardo – *Começava por perguntar ao pessoal da Comissão Europeia quem é que os elegeram? Porque nós votamos para os Eurodeputados mas o círculo decisório da Comissão Europeia ninguém vota para eles. São colocados a dedo. É a forma mais autocrata de sempre. (...) Depois perguntava porque é que a União Europeia foi vendida como um Tratado entre Países em que devia haver cooperação e interajuda. E, neste momento, temos países a explorar outros, como o nosso, com cotas de produção, e obriga-nos a comprar a países estrangeiros. Onde é que está a justiça disso?*

Dinis – *Se calhar, dizer que temos muitos exames. E agora continuam a aumentar ainda mais. Temos também o de Inglês. Até os de 5º ano e 6ºano têm que fazer exames.* [CCH, 11º ano, Humanidades]

João – *Deixem entrar os refugiados.*

Marta – *O objetivo da União Europeia é a Paz e a Harmonia.*

Mini – *E Cooperação.*

João – *Dizer à Nato para deixar de existir.* [CCH, 11º ano, Humanidades e Artes]

Ou seja, os/as jovens participantes revelaram discursos atentos e conscientes sobre a Europa e seus desafios políticos, económicos e sociais. A este respeito, apelam a que a dimensão humanista europeia seja resgatada, e que se criem meios mais transparentes e dialogantes com a população em geral, e com os/as jovens em particular. É a partir de um investimento concertado neste sentido que a Europa pode deixar de ser vivida como uma entidade distante e abstrata. No que concerne à escola, a criação de tempo e espaço para que os/as estudantes possam, efetivamente, aprender e exercer cidadania é essencial –do mesmo modo que há um desejo de autonomia, de possibilidade de escolha, de uma flexibilidade curricular gerida

pelos/os próprias/os alunas/os, sobre o qual seria relevante refletir de forma aprofundada e séria.

Em conclusão, um *ethos* e uma cultura escolar comprometidos com a promoção da cidadania deverá passar pela valorização das experiências juvenis, pela problematização de temas políticos, nacionais e europeus, pela promoção do debate e da expressão de perspectivas diferentes e pela real inclusão dos/as estudantes em processos decisórios, criando oportunidades de participação na vida quotidiana da escola. Com efeito, a aprendizagem do que é a democracia em idade escolar tem impactos futuros significativos no imaginário e ação políticos e, conseqüentemente, na “tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt, 2006 [1961], p. 247). É, portanto, crucial a construção de uma cultura participativa e democrática dentro e fora da sala de aula, que envolva vários elementos da comunidade educativa alargada e que seja garante dos direitos destes/as jovens a um lugar no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Hannah (2006 [1961]). *Entre o passado e o futuro*. Relógio d'Água.
- Barrett, Martyn, & Zani, Bruna (2015). *Political and civic engagement: Multidisciplinary perspectives*. Routledge.
- Cammaerts, Bart, Bruter, Michael, Banaji, Shakuntala, Harrison, Sarah, & Anstead, Nick (2015). *Youth participation in democratic life: Stories of hope and disillusion*. Palgrave Macmillan.
- Deželan, Tomaž (2015). *Young people and democratic life in Europe: What next after the 2014 European Elections?* In John Lisney (Ed.), *European Youth Forum*. https://www.youthforum.org/sites/default/files/publication-pdfs/YFJ_YoungPeopleAndDemocraticLifeInEurope_B1_web-9e4bd8be22.pdf
- Harris, Anita, Wyn, Johanna, & Younes, Salem (2010). Beyond apathetic or activist youth: “Ordinary” young people and contemporary forms of participation. *Young, Nordic Journal of Youth Research*, 18(1), 9-32.
- Kinder, Donald (1998). Opinion and action in the realm of politics. In Daniel T. Gilbert, Susan T. Fiske, & Gardner Lindey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 778-867). McGraw-Hill.
- Magalhães, Pedro (2016). From ideology to performance: Austerity and government

- defection in the 2014 European Parliament elections. *Electoral Studies*, XXX, 1-12.
- Malafaia, Carla, Fernandes-Jesus, Maria, Ribeiro, Norberto, Neves, Tiago, Fonseca, Laura, & Menezes, Isabel (2012). Perspetivas e subjetividades sobre a participação cívica e política: Jovens, família e escola. In Isabel Menezes, Norberto Ribeiro, Maria Fernandes-Jesus, Carla Malafaia, & Pedro Ferreira (Eds.), *Agência e participação cívica e política: Jovens e imigrantes na construção da democracia* (pp. 59-94). Livpsic.
- Norris, Pippa (2002). *Democratic phoenix: Reinventing political activism*. Cambridge University Press.
- O'Toole, Therese, Lister, Michael, March, Dave, Jones, Su, & McDonagh, Alex (2003). Tuning out or left out? Participation and non-participation among young people. *Contemporary Politics*, 9(1), 45-61.
- OCDE (2015). *OECD employment outlook 2015*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2015-en
- Treib, Oliver (2014). The voter says no, but nobody listens: Causes and consequences of the Eurosceptic vote in the 2014 European elections. *Journal of European Public Policy*, 21(10), 1541-1554.
- Valente, Isabel, & Cunha, Alice (2014). O voto jovem e as eleições para o Parlamento Europeu: Debater a Europa. *Revista Estudos do Século*, 65-81.

ESCOLA, DEMOCRACIA, CIDADANIA, EUROPA: UMA REFLEXÃO EM TEMPOS DE CRISE

Manuel Loff*

Desde a construção dos Estados liberais da viragem de XVIII para XIX que toda a lógica da construção do Estado moderno e das modernas formas de gestão da “vontade geral” (expressão consagrada nas constituições de há duzentos anos) se funda na *representatividade* dos poderes políticos como expressão do exercício da *cidadania*.

Os primeiros cem anos de representação liberal foram anos de permanente tensão entre *liberalismo* e *democracia* (Canfora, 2007), com os liberais distinguindo bem entre cidadãos *ativos* (cuja participação *ativa* nos negócios da *cidade* decorria do seu estatuto de privilégio socioeconómico que os transformava em contribuintes do Estado), sujeitos da decisão política, e *passivos* (aqueles que, pelos seus baixos rendimentos, em geral assalariados, não possuíam autonomia suficiente para poderem *legitimamente* participar da decisão política), sujeitos à decisão política que

* ✉ M. Loff

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), Portugal
Email: mloff@letras.up.pt

© Autores/as e CIIE

Menezes, Isabel, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro Daniel (Coords). (2022). *Reinventar a cidadania europeia de jovens: As escolas como espaços de educação política*. CIIE/FPCEUP. ISBN 978-989-8471-29-1.



outros tomavam. Desde a criação dos sistemas representativos contemporâneos que a democratização da cidadania (reconhecer a todos os indivíduos sujeitos ao cumprimento da lei o direito a participar da sua formulação) foi controversa. Reacionários como Malthus ou liberais como Rousseau horrorizavam-se perante os efeitos da participação cívica e política da *multidão* (“the mob”, no conceito malthusiano); “O uso que o povo faz da liberdade nos breves momentos em que a detém faz com que mereça justamente perdê-la” (Rousseau *apud* Canfora, 2007, p. 93). As sucessivas ampliações do direito de sufrágio (sufrágio universal masculino nos últimos 40 anos antes da I Guerra Mundial, feminino em sucessivas vagas depois de cada uma das guerras mundiais) foram feitas, quer no Ocidente imperial, quer no resto do mundo, à custa de campanhas políticas e de ruturas sociais motivadas por guerras que custaram rios de sangue. Quando, por fim, às massas populares foram franqueadas, na vaga revolucionária de 1917-19, as barreiras da cidadania *ativa*, as classes dominantes da penúltima fase da era dos Impérios leram a democratização do sufrágio em contexto liberal como uma confirmação dos temores elitistas de XVIII-XIX e abraçaram as teses autoritárias das novas direitas que gravitavam em torno do modelo fascista. Essa foi a primeira grande crise dos sistemas liberal-democráticos de representação, a qual, acirrada pela crise estrutural provocada pela I Guerra Mundial e, logo a seguir, pela Grande Depressão, transformou a primeira metade do século XX num campo de experiências políticas sinistras. Fechado esse ciclo com a derrota militar do nazifascismo em 1945, a Europa, as Américas e, gradualmente, o resto do mundo reemergiram para a mais longa fase de reconhecimento de direitos e de bem-estar que o mundo contemporâneo conheceu, marcado pelos níveis mais elevados de participação política, quer nas sociedades geridas por estados liberal-democráticos, quer naquelas sujeitos a formas de autoritarismo de distintas tonalidades ideológicas.

Paradoxalmente, ou talvez não, o momento em que o modelo liberal-democrático ocidental parecia ter-se tornado indiscutido e foi confundido com o *fim da História* na sequência da implosão da União Soviética, começava-se a viver a segunda grande crise da legitimidade daquele modelo (Mounk, 2018), caracterizada por (i) uma redução muito notória dos níveis de participação eleitoral, quer nas chamadas democracias consolidadas, quer sobretudo nos novos regimes liberal-democráticos; (ii) um “desalinhamento” gradual entre eleitores e os partidos históricos *mainstream* (social-democratas, liberais, conservadores, democratas-cristãos) (Eatwell & Goodwin, 2018) que tinham assegurado o funcionamento dos

sistemas de representação que tanta adesão tinham tido no segundo quartel de XX; (iii) uma quebra muito substancial dos níveis de representatividade quer das instituições eletivas, quer das organizações descritas como tradicionais (partidos e sindicatos) que com elas se articulam na configuração dos sistemas de representação.

A maioria do discurso público sobre a democracia presume – como, em geral, se presume neste livro – que a qualidade dela depende da vitalidade da participação cívica e política, da sua intensidade. Mas quer a história da longa marcha da democratização, quer a crise de legitimidade dos sistemas de representação dos nossos dias, demonstram-nos não haver consenso efetivo sobre os benefícios da participação. A consolidação do nacional-populismo na esfera política e cultural europeia – e, de facto, do resto do mundo – desde os anos 1990 (Eatwell & Goodwin, 2018), naquele que não passa de um surto recente de uma componente da cultura política presente desde o início da era das massas, tem feito, aliás regressar em força um discurso elitista abertamente céptico sobre se “um nível elevado de participação política é de facto uma coisa positiva”, em que se integram expressões como a de Hillary Clinton acerca dos eleitores “deploráveis” que apoiavam, na campanha de 2016, o candidato Donald Trump.¹ Seymour Lipset (1960) sublinhou há muito que, para uma parte do pensamento político, baixa participação eleitoral e uma certa “apatia política” eram sinónimos de satisfação social com o funcionamento do sistema político. Mais recentemente, Hibbing e Theiss-Morse formularam num estudo académico aquilo que uma grande parte das elites políticas pensa mas tende a dissimular: “Um envolvimento político mais forte não produzirá pessoas mais confiantes, mais tolerantes, mais respeitadoras dos demais, ou mais confiantes no governo. Na verdade, tal envolvimento pode até perturbar mais pessoas que se vejam a atuar numa arena política de que gostam tão pouco. Os resultados da nossa investigação conduzem-nos precisamente à tipologia de expectativas opostas àquelas que oferecem os teóricos normativos. Eles acreditam que o aumento da interação tende a aumentar o capital político e reforçar as pessoas e o sistema. Nós, pelo contrário, acreditamos que o aumento da interação não aumentará de todo o capital político e pode muito bem produzir estragos” (Hibbing & Theiss-Morse, 2002, p. 184). Diga-se, desde já, que este raciocínio tem sido ainda mais abertamente assumido no que se refere aos processos de tomada de decisão à escala da UE e à velha discussão

¹ Para este tipo de discurso na esfera pública portuguesa, cf. Loff, 2018.

do *défice democrático* da chamada construção europeia (Newman, 2002), designadamente quando se discute a (falta de) bondade/adequação do recurso à democracia direta (por exemplo, pela via da convocação de referendos) nas políticas europeias. Entendida a UE como uma entidade que “lida essencialmente com questões técnicas e administrativas” que decorrem do objetivo primigénio de “assegurar a liberdade de circulação de bens, pessoas e capital”, Perry Anderson descreveu como subjaz ao funcionamento das instituições europeias a tese de que “estas são questões que pouco interessam aos eleitores, que assumem corretamente que elas devem ser tratadas por peritos competentes”, da mesma forma que as autoridades policiais, militares ou judiciais não são eleitas na grande maioria dos estados “mas têm a confiança da sociedade (...) exatamente como deveria acontecer com os funcionários de Bruxelas” (2011, pp. 62-63).

É neste contexto de crise da representação democrática que governos nacionais e instituições intergovernamentais como a UE, entre outras, têm enunciado preocupações com os níveis e as tipologias de participação política dos cidadãos. O Estado contemporâneo sempre priorizou o sistema escolar, entre outros instrumentos, como instância formadora de cidadãos, como espaço de aprendizagem para a cidadania, concebida à medida de cada regime político e de cada contexto histórico. Instalada a sensação de crise da cidadania democrática – naturalmente relativa: por crises muito mais graves passou a construção da democracia na época contemporânea –, é inevitável que se peça uma e outra vez à escola que assuma um papel de recomposição dos laços que articulam a comunidade dos cidadãos. Neste âmbito, atentemos como o Governo português definiu recentemente a “cidadania de sucesso” que diz pretender construir através do sistema educativo, expressão curiosa consagrada em documentos legais como aquele que organiza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, para delinear um modelo de cidadão “conhecedor, (...) capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, [que] coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar” (preâmbulo do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). Como seria de esperar, a definição assumida pelo legislador tem uma natureza ideológica e filosófica oriunda do campo liberal, centrada na aquisição e desempenho de competências individuais, omitindo quaisquer referências à dimensão coletiva da participação política e da experiência cívica em

geral. No melhor dos casos, “o exercício da cidadania ativa” tal como o Ministério da Educação a define aproxima-se da dimensão coletiva pela “participação social, em contextos de partilha e de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade” (alínea d) do art. 13º do mesmo despacho). Nesta perspetiva, a linguagem do legislador é bem típica da época em que surge: nela não é perceptível que o legislador preveja e/ou pretenda abertamente promover o empenho associativo, sindical ou político, em geral, dos cidadãos que pretende formar; a “participação social” que ele imagina, centrada na “partilha” e na “colaboração”, não implica a ação coletiva à qual se devem os grandes movimentos de democratização das nossas sociedades. É como se se assumisse uma espécie de *agnosticismo democrático*: à escola pública cabe capacitar o cidadão para a ação cívica individual; se este entender/perceber que a ação cívica deve ganhar uma dimensão coletiva, que procure por si mesmo novas formas de capacitação.

Estudar hoje o papel da escola na (re)construção da cidadania passa forçosamente por ponderar as fortíssimas condicionantes que as políticas educativas baseadas na Teoria do Capital Humano têm imposto aos sistemas educativos desde há mais de 30 anos, forçados a “reproduzir, de forma antidemocrática e antieducacional, as condições socialmente injustas do neoliberalismo” (Hyslop-Margison & Sears, 2006, p. 24). Imaginar e experienciar a cidadania democrática através da/na escola é hoje, em Portugal ou no conjunto da UE, muito diferente do que foi na era em que a reivindicação democrática era acompanhada de um profundo otimismo histórico (a década de 1970 no Sul da Europa em vias de democratização, os anos em torno de 1968 no resto da Europa ocidental e em vários países da Europa centro oriental) relativamente ao papel dos sistemas educativos como portadores de uma cultura democrática que se concebia em posição alternativa à desigualdade e à hierarquia intrínsecas às relações capitalistas de trabalho. Como instituição social formal, a escola continua, quer no seu currículo formal, quer sobretudo no currículo oculto que veicula e faz experienciar aos/às jovens, a promover e fabricar, inevitavelmente, distinções (ou “a distinção”, para usar o conceito bourdieusiano), num meio ambiente em que se consolidam “as categorias, as diferenças, uma ordem social que estabelece distinções entre êxito e fracasso coletivos” (Cullingford, 2003, p. 139). Apesar disso, na sua grande diversidade cultural e organizacional, contudo, e nos valores democráticos que ela (provavelmente mais do que quaisquer outras instituições sociais que operam na esfera do Estado) se compromete legalmente a

veicular e a assumir no seu funcionamento, a escola pública continua a reunir algumas das condições para assegurar uma educação democrática. Se elas não forem preservadas, a escola não servirá mais de instância de formação e de experiência/prática de cidadania democrática.

PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E CIDADANIA DEMOCRÁTICA

Tendo a equipa portuguesa do *Catch-EyoU*, como antes se descreveu, envolvido 61 jovens entre os 16 e os 20 anos de idade nos grupos de discussão, deparou-se entre eles/as com jovens com experiências de ativismo cívico muito diversificadas, não só as mais expectáveis (participação no jornal da escola, atividades de voluntariado, na recolha de alimentos, no trabalho de apoio a sem-abrigo, em organizações comunitárias, em lares de idosos), mas também no âmbito de organizações partidárias de jovens e outros movimentos políticos. Num caso, um jovem descreveu como, havia anos, com “para aí 10 anos” de idade, tinha escrito diretamente ao Primeiro-Ministro Passos Coelho (2011-15) “porque a minha irmã estava desempregada”. O não lhe terem respondido foi interpretado, de forma ácida, como sendo uma daquelas “experiências que nos ensinam a desistir”, o que fundamentalmente reproduz a mesma sensação que uma grande parte dos cidadãos retira de muitas das suas experiências de participação cívica e política, sobretudo aquelas que não se desenvolvem num contexto orgânico. Pode, por isso, parecer surpreendente que o mesmo estudante fizesse uma avaliação dos benefícios da participação que contradizem aquela apreciação negativa: quem participa civicamente “não perde nada se [o] fizer, só ganha com isso, outras aprendizagens, outros pontos de vista, portanto é só pontos positivos”.

O que é mais revelador – e preocupante – é que jovens a cavalo entre a saída da minoridade legal e política e a entrada na maioridade reproduzam a mesma perceção que desde há muito se consolidou numa grande parte da sociedade, e sobretudo, por motivos perfeitamente compreensíveis, nas classes populares: a de que a atividade e a participação políticas dependem de ter “maturidade” ou “inteligência suficiente”, ou de ter “argumentos fundamentados e válidos”. Por outras palavras, aqueles que se sentem menosprezados no processo de discussão política, reproduzem uma conceção de *legitimidade* que há que conquistar para chegar à

cidadania; como se não fosse *cidadão* quem o é mas quem pode sê-lo. Entre jovens e classes populares, a sensação é a de que o jogo político, a “semântica política”, como lhe chamava Bourdieu, é, na prática, monopólio de uma *classe política* (conceito absolutamente questionável mas de uso muito frequente na esfera pública e nesta dimensão do discurso) que se define por dispor de uma espécie de especialização técnica reservada a uma elite (Bourdieu, 1979), produzindo um verdadeiro “espetáculo esotérico”, acompanhado de uma linguagem e de um conjunto de práticas “largamente incompreensíveis” para a grande maioria dos membros dos grupos sociais de baixo rendimento económico e capital simbólico (Braconnier & Dormagen, 2007). Na generalidade dos estudos sobre a participação política e eleitoral, é consensual que o fenómeno da abstenção reproduz com rigor as linhas de força da desigualdade social, económica e cultural: os abstencionistas encontram-se sobretudo nas camadas populares, com baixo nível de instrução, nas categorias sociais com mais dificuldades de inserção social, mais entre as mulheres que entre os homens, mais entre os menores de 30 que entre os maiores de 65. Aqueles que

se ausentam de forma constante do cenário eleitoral não se reconhecem no jogo político, têm demasiados problemas individuais para poder investir no cenário coletivo, e sentem-se incompetentes. Acima de tudo, são portadores, em maior grau que os demais [eleitores], de uma rejeição e de uma contestação que os faz, em proporção superior à média, serem favoráveis a uma mudança completa de sociedade. (Muxel, 2008, pp. 3-4)

O estudo da participação e do empenhamento político e cívico deve inevitavelmente ter em conta a dimensão de classe. Ao contrário da tendência das décadas de 1980 e 90 e da primeira década do nosso século, em que os estudos *mainstream* de sociologia e de ciência política tendiam a valorizar fenómenos de *heterogeneidade de classe* (a melhoria dos padrões de vida e o aumento dos níveis de escolarização tenderiam a diluir a consistência das classes sociais de mais baixos rendimentos), o que, sempre dentro desta perspetiva, teria levado à perda de padrões de classe no comportamento político dos indivíduos nas sociedades descritas como *pós-industriais* (cf. Franklin, 1985), a acelerada crise dos sistemas liberal-democráticos de representação desde finais do século passado tem obrigado a investigação a regressar ao estudo da desigualdade social como fator crucial na configuração do

comportamento político. O caso britânico, sobretudo desde a guinada liberal impressa no Partido Trabalhista na era blairista (1997-2007), é dos mais reveladores no contexto das chamadas *democracias consolidadas* do Ocidente: depois de o foco ter sido colocado durante muitos anos na quebra da participação eleitoral (Franklin, 2004; Sloam, 2014), os estudos dos últimos anos, incentivados sobretudo pela ascensão do nacional-populismo e o referendo do *Brexit*, verificaram que “as desigualdades de classe relativamente à participação eleitoral cresceram significativamente”, a tal ponto que se tornaram mais visíveis no campo da participação que no da opção política – isto é, as classes populares passaram a votar muito menos que as classes médias e altas (Heath, 2016, p. 1053). Para Geoffrey Evans e James Tilley, “a mudança principal [no comportamento eleitoral das classes trabalhadoras britânicas] não é tanto a reemergência do voto de classe, mas do não-voto de classe” (2017, p. 193), isto é, da abstenção de classe.

Ora é o cruzamento destes dois fenómenos que atraíram a atenção dos/as investigadores/as (a abstenção entre os/as jovens e entre as classes populares) que nos indica que devemos dedicar especial atenção à participação política (ou ausência dela) nos/as jovens de origem popular. Ainda que na investigação levada a cabo em escolas portuguesas no âmbito do *Catch-EyoU* não se tenha procedido à recolha de elementos de informação que permitam estabelecer o posicionamento de classe dos/as estudantes que participaram nos grupos de discussão, tendeu-se a deduzir que as escolas profissionais e as escolas com cursos científico-humanísticos de meios socioeconómicos mais desfavorecidos se caracterizarão por um recrutamento de estudantes oriundos/as das classes populares. O fenómeno ainda muito amplo de abandono escolar até aos 16 anos – e os/as estudantes envolvidos nesta investigação estavam todos/as na faixa 16-20 anos –, muito insuficientemente compensado por algum movimento de retorno à escola para realizar percursos de natureza profissionalizante, obriga-nos a uma precaução suplementar na interpretação dos dados relativos aos/as estudantes das escolas acima referidas: com toda a probabilidade, estaremos perante o segmento de jovens que, se ainda permanecem na escola nestas idades, serão oriundos/as dos meios populares que mantêm níveis relativamente elevados de estabilidade na inserção no mercado de trabalho e, dessa forma, de maior adaptação ao modelo escolar que, habitualmente, mesmo no subsector do ensino profissional, mostra bastante menos capacidade de acolhimento e de integração efetiva destes grupos sociais do que a que é reivindicada no discurso

oficial. Num contexto geral em que persiste a verificação de que a desigualdade de classe e de capital escolar se mantém de forma bastante estática ao longo dos tempos (Evans & Tilley, 2017), estudos de sociologia da participação política e eleitoral dizem-nos que a instituição escolar, cujo currículo é, em geral, “pouco politizante”, parece ser substancialmente incapaz de, por mais que se empenhe, compensar os défices de transmissão (familiar, em contexto de trabalho ou associativo) de competências políticas aos/às jovens oriundos/as dos meios populares marcados pela “desestruturação das identidades individuais e coletivas engendrada por décadas de desemprego de massa e de precarização do emprego” (Braconnier & Dormagen, 2007, p. 332). Neste sentido, as últimas décadas de imposição de políticas neoliberais na economia política não fizeram mais do que acentuar um processo há muito detetado de dupla exclusão social e política nas classes de rendimento e de capital escolar mais baixo (Lipset, 1960).

Desde os anos 1960 que em grande parte das chamadas democracias consolidadas do Ocidente os níveis de participação eleitoral dos/as jovens (recenseamento e voto de eleitores até aos 30 anos) é crescentemente inferior aos das demais classes etárias, e designadamente abaixo do dos maiores de 65 anos (Eatwell & Goodwin, 2018). É curioso verificar que os dois grupos etários cujas vidas mais se distinguem das gerações precedentes graças ao Estado de Bem Estar Social passaram a ter comportamentos eleitorais muito diferentes: os mais velhos (beneficiando de uma esperança de vida e de padrões de vida material muito superiores, em média, aos seus pais e avós) mantendo uma conceção de cidadania, de que eles próprios são portadores desde há décadas, centrada no voto; os/as mais jovens (com um capital escolar superior ao das gerações precedentes, mas também sujeitos a um regime de precariedade laboral e vital muito mais evidente), menosprezando o voto e adotando, ainda que efemeramente, formas muito mais diversificadas de participação cívica. É que, na verdade, a asserção mais ou menos generalizada de que os/as jovens das duas/três últimas gerações tendem geralmente – no Ocidente, pelo menos – a desertar da participação cívica e política em geral deve ser seriamente questionada por uma multiplicidade de estudos desenvolvidos desde, pelo menos, o início deste século e, já agora, pela simples observação empírica da nossa realidade social. Se é certo que os/as jovens mostram níveis muito mais baixos de militância partidária e de conceção do voto como dever/ritual cívico (Eatwell & Goodwin, 2018), não é menos certo que a prática eleitoral tem sido substituída por

outras formas (manifestações, petições, campanhas de boicote, ...) de participação política e cívica (Blais, 2010; Della Porta & Diani, 2006). Para Pierre Rosanvallon, “se a democracia de eleição sofre uma incontestável erosão, as democracias de expressão, de implicação e de intervenção têm incontestavelmente vindo a ser reforçadas” (Rosanvallon, 2004) na história recente.

Solicitados a imaginar como reforçar a natureza cívica da experiência educativa, não surpreende que os/as estudantes portugueses/as envolvidos na investigação do *Catch-EyoU* reproduzam antes de mais uma lógica estritamente escolar. Por um lado, os/as professores/as priorizam o contacto com os titulares de cargos públicos/políticos como parte do processo formativo, revestindo de uma aparência democrática aquele que, por via da visita institucional revestida de uma intencionalidade cívica, pouco passa de um procedimento de auscultação simulada mas que evidentemente, dada a natureza hierárquica da relação que se estabelece, não reveste forma alguma de negociação efetiva com cidadãos autónomos. Por outro, os/as estudantes, pela sua parte, imaginam a formação cívica centrada numa “disciplina (...) que nos ensinasse e fosse útil para se ser cidadão e para intervir na vida nacional do país. (...) [U]ma aula como antes tínhamos formação cívica em que falávamos (...). Podia haver uma aula de 45 minutos ou assim para falarmos ou aprendermos sobre a vida e sobre o futuro. Podia haver, não sei porque é que apagaram essa disciplina.”

Neste contexto, não deixa de surpreender que das listagens de recomendações reunidas pela nossa equipa estejam ausentes propostas de operacionalização ou reforço de formas de participação direta dos/as estudantes na gestão escolar, assegurando a efetiva democraticidade desta e, designadamente, participando na construção de regras coletivas, cujo processo decisório tenha uma natureza efetivamente política, isto é, que supere esse modelo superficial e formal de participação que vários dos/as jovens que participaram nos grupos de discussão perceberam corretamente: “os jovens são ouvidos, só que (...) podem falar e podem dizer o que pensam, mas acho que não lhes dão muito ouvidos.” Porque, de facto, na maioria dos casos, a perceção veiculada é que a “a escola não valoriza muito a nossa opinião”, o que é considerado relevante para explicar porque “está assim a escola”. Em suma, habituados a serem pouco escutados nos processos decisórios e tendo aprendido a interpretar a irrelevância da sua opinião como sendo produto da “imaturidade” (isto é, da sua incompetência, como formulou Bourdieu para os

cidadãos das classes populares), os/as jovens acabam por conceber remédios tipicamente escolares para superar a sua irrelevância, imaginando a cidadania – exatamente como ocorria formalmente nas sociedades burguesas do séc. XIX e das primeiras décadas do séc. XX – como um processo de formação (e de formação institucional) e não como um exercício efetivador de direitos.

A ESCOLA E A EUROPA=UE: DISTÂNCIA, INCOMPREENSÃO E CONSERVADORISMO PEDAGÓGICO

O segundo grande veio que a investigação do *Catch-EyoU* percorreu – um estudo, recorde-se, financiado pelo programa H2020 da Comissão Europeia – foi o de propor uma grelha de leitura da perceção que professores/as e estudantes têm do papel da escola na construção da *cidadania europeia*, da sua própria autoperceção enquanto cidadãos europeus. Também aqui o ponto de partida é o da sensação evidente de crise, não tanto da *cidadania europeia* enquanto tal, mas do processo de gestão da construção europeia, consensualmente descrito como encontrando-se num impasse desde o fracasso evidente do processo de *constitucionalização* da UE por via popular (projeto de Constituição publicado em 2003, aprovado em 2004 pelo Conselho Europeu, abandonado em 2005 e reciclado em Tratado de Lisboa em 2007), agravado com as fortes tensões provocadas pela crise da Zona Euro (2008-18) e o *Brexit* (desde 2016).

Começamos por recordar o quadro geral desenhado pelas séries do *Eurobarómetro* relativamente à perceção/relação que os cidadãos dos Estados-membros da UE têm com a “cidadania europeia” e as instituições/políticas da UE. Na generalidade dos 28 casos nacionais (incluindo ainda o Reino Unido), as respostas apontam para o reconhecimento generalizado (entre 80% e 90% dos inquiridos entre 2007 e 2015) do conceito de *cidadania europeia* mas um conhecimento relativamente superficial (40%-50%) daquilo que, na prática, ela significa, e um nível ainda mais baixo (30%-40%) do conjunto daqueles que se sentem informados sobre os direitos que essa cidadania implica (European Commission, 2016). Estudos centrados nos fatores que determinam a perceção que os cidadãos têm da UE têm contrariado a ideia de que a informação tem um papel central neste contexto, tendendo a comprovar, pelo contrário, que a avaliação positiva da performance política e institucional da UE é

independente de se ter mais ou menos informação sobre ela (Verbalyte & Von Scheve, 2018). Neste domínio, sublinhe-se que o caso português – e o caso dos/as jovens portugueses/as em concreto – não difere muito da média europeia: os/as portugueses/as sentem-se “cidadãos europeus” (79% em 2016, mais de 90% na faixa 15-39 anos); apenas 47% afirmam conhecer, completa ou parcialmente os direitos que estão associados àquela cidadania e a mesma proporção considera que a imagem da UE é positiva; 61% (58% no conjunto da UE) “discordam totalmente” ou “tendem a discordar” da afirmação “O país enfrentaria melhor o futuro fora da União”, face à qual a diferenciação social é muito significativa:

só entre os quadros superiores, os cidadãos mais escolarizados e os jovens adultos (com idades entre 25 e 39 anos) é que encontramos taxas de rejeição da possibilidade de um futuro mais vantajoso fora da União Europeia superiores a 66 pontos percentuais. (Pereira *et al.*, 2016, 9)²

A investigação levada a cabo pela equipa portuguesa do *Catch-EyoU* confirmou abundantemente o que era expectável: que a maioria dos/as estudantes (exatamente como se verifica nos estudos do *Eurobarómetro*) continua a ter um conhecimento muito limitado sobre questões europeias (segundo um/uma professor/a de uma escola profissional, os/as jovens percebem que “a UE é algo que está muito distante”); que programas, manuais e prática pedagógica (pelo menos aquela que decorre do currículo formal) colaboram no esforço institucional da escola em apresentar a UE como genericamente benéfica para Portugal; que os/as professores/as, nas palavras já citadas de um/a docente de História, se empenham em mostrar aos/às estudantes que “o facto de serem cidadãos[ãs] na Europa e na UE é um privilégio nos dias de hoje”, numa perspetiva inevitavelmente euro- e ocidentocêntrica que ainda hoje empapa grande parte da mundivisão do universo escolar português (e, seguramente, europeu), reforçada pela natureza crítica da representação que da Europa=UE professores/as e estudantes veicularam aos/às investigadores/as, centrada em questões como a dos refugiados, o terrorismo, a crise económica, o *Brexit*.

Por um lado, parece haver uma espécie de equiparação de tudo quanto é internacional àquilo que lhes parece ser “europeu”/UE: fenómenos como o das

² Sobre a perceção dos/as portugueses/as no período 1974-2000, cf. Magone, 2005.

migrações e daquela que se tem chamado, desde o 11 de Setembro, a nova geração de terrorismo internacional, só supletivamente cabem dentro do âmbito das políticas desenvolvidas pela UE, e em ambos os casos porque os Estados-membros decidiram coordenar aquelas que são competências estritamente nacionais (como neste último caso, apesar da consensualização à escala da União, desde 2010, da chamada *Estratégia de Segurança Interna*) ou fundamentalmente nacionais (como no caso da política migratória, onde a UE tem um papel próprio, consagrado no Tratado de Amesterdão, mas meramente coordenador). Por outro lado, o pequeno universo de 61 estudantes auscultados/as permitiu detetar o mesmo leque de opiniões que coexiste no conjunto das sociedades europeias: os/as que se mostram solidários com os refugiados (“porque é que aceitamos os turistas e não aceitamos os refugiados? Só porque os turistas nos dão dinheiro? Estamos a ser um bocado egoístas”) e os/as que reproduzem os mesmos temores que uma parte crescente dos/as cidadãos/ãs europeus/ias, para os quais quem foge da guerra traz consigo a própria guerra (“[devemos] tentar saber se há algum ato militar terrorista; tentar descobrir mesmo isso, se há alguma possibilidade de estarem a planear atentados ou a trazer a guerra para outros países”). A percepção que subjaz a este último registo foi verificada, aliás, em muitos outros estudos: numa observação de crianças dos primeiros anos de escolaridade, Cullingford sublinhava que a percepção que estas tinham do mundo para lá da sua experiência local, do seu país tal qual ele lhes aparecia nos ecrãs de televisão de finais do século passado, se concentrava nos contrastes entre países ricos e pobres, entre os tecnologicamente avançados e os que lhes pareciam “primitivos”/“atrasados”. Já então, a guerra (hoje descrita pelos *media* e pelo discurso hegemónico na esfera pública como sendo causada pelo “terrorismo”) produzia “a forma final, a mais organizada, de preconceito coletivo” (Cullingford, 2003, pp. 280-281).

Ao discutirem a Europa a propósito da crise económica e da moeda única, da *troika* ou do *Brexit*, os/as professores/as tendem a achar, como já se disse atrás, que os/as estudantes começam a entendê-la de “forma mais pensada, mais crítica e (...) mais consciente” (como sustenta um/a professor/a de História) de se olhar para a UE a partir de Portugal. Por outras palavras, é razoável supor que tem sido a crise da UE a propiciar uma apropriação das questões da integração europeia por parte dos/as estudantes de uma forma mais efetiva do que a suscitada pelas componentes europeias (chamemos-lhes assim) do currículo formal, centradas em narrativas

históricas sobre a bondade do processo de integração (a UE como “garante de paz e da estabilidade económica”, por exemplo), também elas reproduzidas por professores/as e estudantes, mas que, afinal, são o núcleo de conteúdos de natureza muito descritiva, ou “informativa”, na definição de um/a docente, de que se queixam os/as professores/as. Da mesma forma, a crise financeira global, com a incidência tão particular que teve na Zona Euro e, dentro dela, nos países dos Sul da Europa, permitiu que se detetassem discursos muito críticos sobre a distribuição do poder e a correlação de forças no interior da UE (“A Alemanha é líder, mas isso é porque eles autonomearam-se como líderes”, segundo um estudante) e sobre um dos muitos aspetos em torno dos quais se tem vindo a desenvolver o discurso do *défice democrático* da UE (“a União Europeia devia ser uma instituição democrática e não o é. Ninguém elege a Comissão Europeia. É tudo muito indireto”).

Em qualquer caso, os/as estudantes tendem a uma sobreavaliação da/s capacidade/competências da UE, incorporando algumas componentes do discurso hegemónico que sobre a UE se tem produzido, sobretudo no contexto da crise da Zona Euro: “a União Europeia é algo que foi para facilitar o acesso igualitário aos vários níveis de serviços” (estudante); “Se um país cai esses países vão tentar ajudar, assim como hoje se Portugal cai, a França vai lá e ajuda a levantar, se a França cair Portugal também vai ajudar. E se Portugal cair e sair da União Europeia, não vai ter ninguém que o ajude. Vai ficar na miséria.” (estudante)

Também aqui, a diferenciação social dos públicos estudantis das distintas escolas é reforçada pelas diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas. A informação recolhida permitiu perceber que, como já se disse atrás, que as escolas com cursos científico-humanísticos inseridas em contextos socioeconómicos de mais alto rendimento oferecem mais atividades relacionadas com as questões europeias do que as escolas profissionais ou as de ensino com cursos científico-humanísticos com recrutamento social junto dos setores populares. Dados desta natureza estão em linha com os do *Eurobarómetro*, que, em Portugal e no conjunto da UE, deteta sistematicamente uma maior adesão e sensação de estar informado junto das classes médias e altas, e conseqüentemente também mais escolarizadas.

No mesmo registo com que ambos os grupos (professores/as e estudantes) abordaram o problema da participação política em geral, também no caso da cidadania europeia as recomendações formuladas reproduzem uma lógica muito institucional da aproximação às questões europeias. Para colmatar o distanciamento

que descrevem sentir entre os/as jovens e a UE (instituições, políticas), os/as professores/as propõem reforçar e alargar o que já existe: programas de intercâmbio (tais como o Erasmus+), visitas de estudo a instituições europeias, deslocações de eurodeputados e de outros responsáveis europeus às escolas. Quando solicitados, os/as estudantes tendem a reproduzir o discurso dos/as professores (“em relação à União Europeia, acho que devia vir aqui alguém relacionado com isso, ou nós irmos a certos sítios, mesmo em visitas de estudo”). O que transparece destas propostas é, afinal, que o conjunto da comunidade escolar partilha o mesmo *distanciamento* que os professores/as dizem perceber entre Europa/instituições europeias e jovens. Não nos esqueçamos, de resto, que estes/as são profissionais da educação de cuja formação académica e profissional a Europa, a UE, as políticas europeias, a cidadania europeia, esteve ausente, questões/problemas que os currículos (académicos, sobretudo, mas também profissionais) de formação dos/as docentes do ensino básico e secundário em Portugal continuam a ignorar ou a reduzir a muito pouco. É razoável deduzir-se que o conservadorismo pedagógico detetado que, como se apontou atrás, parece levar os/as próprios/as professores/as a evitarem os desafios e dificuldades que possam surgir durante o desenvolvimento de atividades que percecionam como podendo “fugir do nosso controlo”, quando “nós gostamos das coisas controladas”, resultará dessa falta de competências na abordagem complexa das temáticas europeias. Para este mesmo resultado contribui também, contudo, uma cultura política e institucional da escola portuguesa (e, em grande medida, dos sistemas escolares da era do neoliberalismo) em que se presume haver uma espécie de dever de neutralidade político-ideológica – que, no entanto, nenhuma constituição democrática prescreveu –, naturalizando e cristalizando como dogma aquelas que não passam de algumas entre várias narrativas e atitudes políticas. Não admira, portanto, que os/as estudantes percebam bem os limites da *aprendizagem* (é assim que a concebem) escolar sobre “a Europa”:

O que nós aprendemos da União Europeia são tudo conceitos e depois ok, nós podemos ter perguntas sobre a União Europeia. O que é? Como é que isto pode acontecer? (...) Mas depois não há ninguém que nos confronte com essas perguntas ou que nos dê algumas respostas. Nós simplesmente somos injetados com alguns conceitos e pronto.

UMA HISTÓRIA EUROPEIA PARA UMA CIDADANIA EUROPEIA?

As instituições da UE, desde bem antes da atual crise, têm-se mobilizado em torno da ideia de que aquele a que chamam como o “projeto europeu” (conceito que, no *europês* dos discursos oficiais, designa a construção e ampliação das instituições europeias desde 1950 – Pureza, 2015) requer a formação de uma *identidade europeia*, supra- e transnacional. O pressuposto em que se baseia esta política foi bem formulado em 2000 por Wilfried Loth (destacado membro do grupo de historiadores que assessora a Comissão Europeia): ainda que reconheça que “as pessoas na Europa vivem com uma identidade constituída por várias camadas, combinando elementos regionais, nacionais e europeus” (2000, p. 31), a UE sabe que a sua “capacidade de agir na arena internacional pressupõe uma correspondente consciência de identidade coletiva. A identificação dessa consciência permite-nos avaliar a capacidade dos atores para agir” (p. 19).

Do que se trata aqui é de, afinal, transpor para o processo de *construção europeia* os mesmos pressupostos (e instrumentos) políticos e filosóficos (inevitavelmente nacionalistas) da *construção nacional*. Só assim se entende a tese de que a *cidadania europeia* só será verdadeiramente exercida pelos/as europeus/eias que se assumirem *identitariamente* enquanto tal, que tem produzido alguns dos esforços mais equívocos das políticas europeias na construção do que se tem designado como uma *História europeia*, isto é, “uma História da Europa que insista numa verdadeira cidadania europeia” (Martin, 1995). No debate que, à escala da historiografia francesa se seguiu, Jean-Pierre Rioux (1996) formulou sérias dúvidas sobre semelhante “tentativa de construir uma História que ajudaria a forjar ou a perspetivar uma consciência e uma cidadania europeia” (p. 104), procurando no passado aquilo que se julga dever construir-se no presente. Em sua opinião, tal produziria inevitavelmente uma História que dificilmente conseguiria conhecer o seu próprio objeto, “já que a Europa teve no passado, conserva hoje e promove para amanhã uma geografia de vocação historicamente indecisa, politicamente transitória e culturalmente incompleta” (p. 104). O que Rioux detetava há mais de vinte anos era já um projeto de “história teleológica em forma de suplemento de alma à construção bruxelense” da Europa (p. 107), um suplemento que podemos perceber ter-se tornado ainda mais urgente no contexto tão difícil por que passa o “projeto europeu”.

Na síntese de Dominique Schnapper, “é porque é difícil construir a Europa que

é igualmente difícil ensinar e aprender a história da Europa” (2001, p. 97).³ Sem o reconhecimento da pluralidade intrínseca (histórica, cultural e social) das sociedades europeias (no plural), nenhuma narrativa histórica, por mais que se refugie numa *culturalização* da *identidade europeia* (que pretende que a Europa não é um espaço/território mas uma *cultura* a que se devem acolher todos os seus habitantes), a *cidadania europeia* não se revestirá da natureza democrática e potencialmente participativa com que foi imaginada. Neste sentido, as instituições europeias e os Estados-membros da UE, por mais que, em muitos casos, invoquem hoje a urgência de proteger o “projeto europeu” do ataque do que têm descrito (com muito pouco rigor concetual e político) como “populismo” (Loff, 2018), deveriam claramente refrear qualquer impulso para promover uma História académica indexada a uma teleologia política incompatível com as exigências teóricas e metodológicas de uma investigação científica digna desse nome, liberta do eurocentrismo e de uma colonialidade que têm regressado em força às leituras preconceituosas que pululam na esfera pública europeia, e antes de mais na oficial. Da mesma forma, retomar o caminho da democratização das sociedades europeias passa por preservar a escola pública democrática, de tal forma que ela volte a promover a “criação de alunos que se vejam a si próprios como agentes políticos dinâmicos de amadurecimento pessoal e social”, em vez de “criar estudantes como futuros cidadãos que se veem a si próprios como meros objetos da história” (Hyslop-Margison & Sears, 2006, p. 152).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, Perry (2011). *The new old World*. Verso.
- Blais, André (2010). Political participation. In Lawrence LeDuc, Richard G. Niemi, & Pippa Norris (Eds.), *Comparing democracies 3. Elections and voting in the 21st Century* (pp. 165-183). SAGE Publications.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Les Éditions du Minuit.
- Braconnier, Céline, & Dormagen, Jean-Yves (2007). *La démocratie de l'abstention : Aux origines de le démobilisation électorale en milieu populaire*. Gallimard.

³ No mesmo sentido, Garrigue (1993).

- Canfora, Luciano (2007). *A democracia: História de uma ideologia* (trad. Port). Edições 70.
- Cullingford, Cedric (2003). *El prejuicio en los jóvenes. De la identidad individual al nacionalismo* (trad. esp.). Alianza.
- Della Porta, Donatella, & Diani, Mario (2006). *Social movements: An introduction* (2nd ed.). Blackwell.
- Eatwell, Roger, & Goodwin, Matthew (2018). *National populism: The revolt against liberal democracy*. Pelican Books.
- Evans, Geoffrey, & Tilley, James (2012). The depoliticization of inequality and redistribution: Explaining the decline of class voting. *Journal of Politics*, 74(4), 963–976.
- Evans, Geoffrey, & Tilley, James (2017). *The new politics of class: The political exclusion of the British working class*. Oxford University Press.
- Franklin, Mark (1985). *The decline of class voting in Britain: Changes in the basis of electoral choice, 1964–1983*. Clarendon Press.
- Franklin, Mark (2004). *Voter turnout and the dynamics of electoral competition in established democracies since 1945*. Cambridge University Press.
- Garrigue, Pierre (1993). Histoire(s) d'Europe(s): Une histoire de l'Europe est-elle possible?. *Éducation et pédagogies*, 18, 65-76.
- Heath, Oliver (2016). Policy alienation, social alienation and working-class abstention in Britain, 1964–2010. *British Journal of Political Science*, 48, 1053–1073. doi:10.1017/S0007123416000272.
- Hibbing, John R., & Theiss-Morse, Elizabeth (2002). *Stealth democracy: Americans' beliefs about how government should work*. Cambridge University Press.
- Hyslop-Margison, Emery J. & Sears, Alan M. (2006). *Neo-Liberalism, globalization and human capital learning: Reclaiming education for democratic citizenship*. Concordia University.
- Hyslop-Margison, Emery J. & Sears, Alan M. (2007). Crisis as a vehicle for educational reform: The case of citizenship education. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Éducative*, 41(1), 43-62.
- Lipset, Seymour M. (1960). *Political man*. Doubleday.
- Loff, Manuel (2018). O antipopulismo reacionário em Portugal: Contradições e intenções domésticas. In Cecília Honório (Coord.), *O espectro dos populismos. Ensaios políticos e historiográficos* (pp. 91-120). Lisboa: Tinta-da-China, 2018.

- Loth, Wilfried (2000). Identity and statehood in the process of European integration. *Journal of European Integration History*, 6(1), 19-31.
- Magone, José (2005). As atitudes dos cidadãos da Europa do Sul para com a integração europeia: antes e depois da adesão (1974-2000). In António Costa Pinto, António Costa, & Nuno Severiano Teixeira (Eds.), *A Europa do Sul e a construção europeia, 1945-2000* (pp. 175-195). Imprensa de Ciências Sociais, pp. 175-195.
- Martin, Jean-Clément (1995). Quelle place pour l'Europe dans les programmes d'enseignement de l'histoire de France?. In Suzanne Citron, Christian Guyonvarc'h & Yves Plasseraud (Coords.), *Histoire de France: Mythes et réalités* (pp. 125-134). Éditions Érès.
- Mounk, Yascha (2018). *The people vs. democracy: Why our freedom is in danger and how to save it*. Harvard University Press.
- Muxel, Anne (2008). Abstention: Défaillance citoyenne ou expression démocratique?, *Cahiers du Conseil Constitutionnel*, 23 (dossier "la citoyenneté").
- Newman, Michael (2002). Reconceptualising democracy in the European Union. In James Anderson (Ed.), *Transnational democracy: Political spaces and border crossings* (pp. 73-92). Routledge.
- Pereira, José Santana, Jalali, Carlos, Lobo, Marina Costa, & Silva, Patrícia (2016). *Opinião pública na União Europeia: Relatório nacional. Eurobarómetro Standard 86 – Onda EB86.2 – TNS opinion & social* (relatório produzido para a Representação da Comissão Europeia em Portugal).
- Pureza, José Manuel (2015). *Desobedecer à União Europeia*. Deriva.
- Rioux, Jean-Pierre (1996). Pour une histoire de l'Europe sans adjectif. *Vingtième Siècle: Revue d'Histoire*, 50 (Dossier "Nations, états-nations, nationalismes"), 101-110. <https://doi.org/10.3406/xxs.1996.3524>
- Rosanvallon, Pierre (2004, junho 19). Le mythe du citoyen passif. *Le Monde*.
- Schnapper, Dominique (2001). Histoire, citoyenneté et démocratie. *Vingtième Siècle: Revue d'Histoire*, 71(3), (Dossier "Apprendre l'histoire de l'Europe"), 97-104. http://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_2001_num_71_1_1388
- Schulmeister, Philipp (Ed.), Defourny, Elise, & Maggio, Luisa (2018). *Delivering on Europe: Citizens' views on current and future EU Action*. Eurobarometer survey commissioned by the European Parliament. Directorate-General for Flash European Commission (2016), "Eurobarometer 430. Summary. European Union citizenship. October 2015", Bruxelles: EC, Directorate-General for Communication,

DG COMM “Strategy, Corporate Communication Actions and Eurobarometer” Unit.

Sloam, James (2014). New voice, less equal: The civic and political engagement of young people in the United States and Europe. *Comparative Political Studies*, 47(5), 663–88.

Verbalyte, Monika, & von Scheve, Christian (2018). Feeling Europe: Political emotion, knowledge, and support for the European Union. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 31(2), 162-188. doi:10.1080/13511610.2017.1398074

DISPARIDADES E PARADOXOS

Tiago Neves & Pedro Daniel Ferreira*

À medida que íamos lendo capítulos anteriores, focados na análise dos manuais escolares e dos discursos de professores/as e alunos/as, surgiram e acabaram por se fixar na nossa mente duas palavras que, de certa forma, sintetizam as impressões que resultaram dessa leitura: *disparidades* e *paradoxos*. Estas palavras constituem, assim, as linhas de força do nosso entendimento dos capítulos anteriores. Passamos, de seguida, a ilustrar cada uma delas.

As *disparidades* são o elemento mais presente nas páginas anteriores; em boa verdade, parecem-nos ser quase omnipresentes. Elas caracterizam, por exemplo:

- O número de atividades sobre a União Europeia e temas europeus

* ✉ T. Neves

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto da Universidade do Porto (CIIE/FPCEUP), Portugal.

Email: tiago@fpce.up.pt

P. D. Ferreira

CIIE/FPCEUP, Portugal

Email: pferreira@fpce.up.pt

© Autores/as e CIIE

Menezes, Isabel, Malafaia, Carla, & Ferreira, Pedro Daniel (Coords). (2022). *Reinventar a cidadania europeia de jovens: As escolas como espaços de educação política*. CIIE/FPCEUP. ISBN 978-989-8471-29-1.



- desenvolvidos pelas escolas em função do seu contexto socioeconómico;
- O grau de exposição a temas europeus por parte de alunos/as inscritos/as nas áreas de Humanidades e de Ciências dos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário, com uma correspondente disparidade no grau de sofisticação dos seus respetivos discursos;
 - O grau de centralidade dos manuais na vida escolar dos/as alunos/as do ensino secundário, independentemente das variantes;
 - A relação entre aquilo que os/as professores/as sentem como a necessidade pragmática de cumprir o programa e o seu desejo de tempo adicional para desenvolver atividades relacionadas com a educação cívica;
 - A perceção dos/as professores/as sobre o nível de interesse e compromisso políticos de seus/as alunos/as.

Por sua vez, os *paradoxos* podem encontrar-se em elementos como os seguintes:

- À escola é pedido que faça de tudo e com grande intensidade: que prepare para os exames, que no seu interior proporcione tempo para atividades de educação cívica e que as promova no seu exterior; no fundo, pede-se à escola que seja simultaneamente instrumental, pragmática e humanista;
- Os atores, se por um lado reconhecem a importância de no mundo atual haver – e até ser incentivada – uma consciencialização cívica e política dos/as jovens, ao mesmo tempo afirmam que o panorama sociopolítico é pouco favorável para o seu desenvolvimento;
- Os/as professores/as sugerem o aumento de visitas de estudo a instituições europeias para estimular o interesse dos/as jovens relativamente a assuntos europeus quando, do ponto de vista logístico e orçamental, tal sugestão é evidentemente impossível de concretizar em larga escala.

O conjunto das disparidades e contradições registadas faz-nos pensar no lugar im/possível em que (os discursos de) professores/as e alunos/as colocam a escola. Uns/umas e outros/as têm expectativas elevadas em relação ao contributo que a escola pode dar no desenvolvimento político dos/as alunos/as. A escola é um contexto muito importante da sua vida, em que confiam, onde esperariam poder

participar mais, e especialmente quando outras instituições, como a família, falham ou faltam, ou nos casos em que as condições sociais e políticas são menos favoráveis, é na escola que os/as professores/as colocam a responsabilidade de garantir formação e educação política. No entanto, quando falam do que lá efetivamente acontece, fica clara a disparidade, o que vai sendo um obstáculo. Os/as alunos/as falam da elevada carga letiva, da falta de tempo, os/as professores/as também nos falam da falta de tempo, mas associam-na aos longos programas e ao peso que a avaliação tem nas atividades escolares. Talvez a exceção nomeada, a disciplina de Área de Integração, seja o que talvez melhor ilustra esta questão já que o menor peso da avaliação, e o facto de os/as professores/as se sentirem menos constrangidos/as por um programa a cumprir, permitem que se dediquem a atividades que consideram essenciais para o desenvolvimento da cidadania dos/as alunos/as. É onde se liberta de algumas das marcas da mais tradicional disciplina escolar, numa unidade curricular do ensino profissional, que os/as professores/as veem como tendo menor peso quer do programa quer da avaliação, que a escola abre espaço para poder ser outra coisa, um lugar de discussão, de questionamento, que mexe com os/as alunos/as e pode facilitar aprendizagens cívicas e políticas. Mas é a exceção. No dia a dia da escola, ocupada com as suas funções primeiras ou pelo menos com as que mais se impõem no seu tempo e espaço, há pouco lugar para estas atividades e discussões. Professores/as e alunos/as reconhecem-no ao mesmo tempo que reclamam mais tempo e outros espaços para essas atividades. Dizem-nos que seria importante discutir as questões que vão povoando o dia a dia, o espaço público e mediático e mexendo com a sua vida (no momento em que se conduziram as entrevistas, temas como as dificuldades económicas, a intervenção da Troika e a crise dos refugiados estiveram bastante presentes) mas também aí a contradição espreita. Mesmo quando tende a querer-se outra coisa, a escola encontra muito pouco espaço para a participação, para se aprofundar enquanto espaço de vivência democrática. Se se reconhece que fazem falta espaços de envolvimento prático com questões reais e próximas que se possam converter em lugares de aprendizagens políticas, porque continuam os/as alunos/as a dizer-nos que mesmo aí, no contexto da escola, a sua participação é quase sempre apenas simbólica?

Numa perspetiva positiva, talvez se possa encontrar aqui uma aproximação ao paradoxo socrático, bem expresso na afirmação proferida pelo escritor e ativista James Baldwin numa alocação a professores, em 1963: “O paradoxo da educação é

precisamente este: que quando alguém começa a tornar-se consciente, começa a examinar a sociedade na qual está a ser educado”. Por outras palavras, a identificação de uma certa incompletude do trabalho desenvolvido pela escola radica inevitavelmente na existência de uma capacidade de análise crítica e de imaginação de alternativas. Assim, enquanto lugar paradoxal, também sempre promessa, enquanto espaço de educação pública, designadamente naquilo que se refere à reinvenção da cidadania europeia dos jovens, a escola é um espaço altamente tensional. Reconhecer estas tensões é essencial para uma compreensão do lugar que a escola ocupa enquanto obstáculo e fator promotor da agência cidadã dos jovens. Seguramente que em sociedades democráticas, complexas e plurivocais, elas próprias necessariamente alimentadas por alguma conflitualidade, um certo grau de tensão é inevitável no funcionamento de qualquer entidade coletiva. Nessa medida, cremos que o que importa agora esclarecer é se o grau de tensão atualmente existente é funcional do ponto de vista sistémico – na medida em que permite ir cumprindo objetivos, se não incompatíveis, pelo menos concorrentes – e se os diferentes sujeitos que habitam o espaço escolar conseguem conviver com – ou gerir adequadamente – essa tensionalidade. Importa igualmente discutir e esclarecer, em espaços não exclusivamente escolares, as prioridades do mandato escolar, reconhecendo-se pragmaticamente a impossibilidade de implementar e desenvolver na plenitude todas as dimensões e tarefas que um conjunto muito diverso de atores atribuem à escola. Esclarecer tudo isto requer uma abordagem que vai além da identificação e compreensão dos fatores acima enunciados e mede os seus efeitos, avalia as suas consequências, compara os seus resultados e propõe medidas com base nessa apreciação. Cremos que, apoiada nas sólidas bases já contruídas, será por aqui que a investigação sobre estes temas deve avançar.