

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 percebem 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 percebem, 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.