

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 | <p>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.</p> |

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.

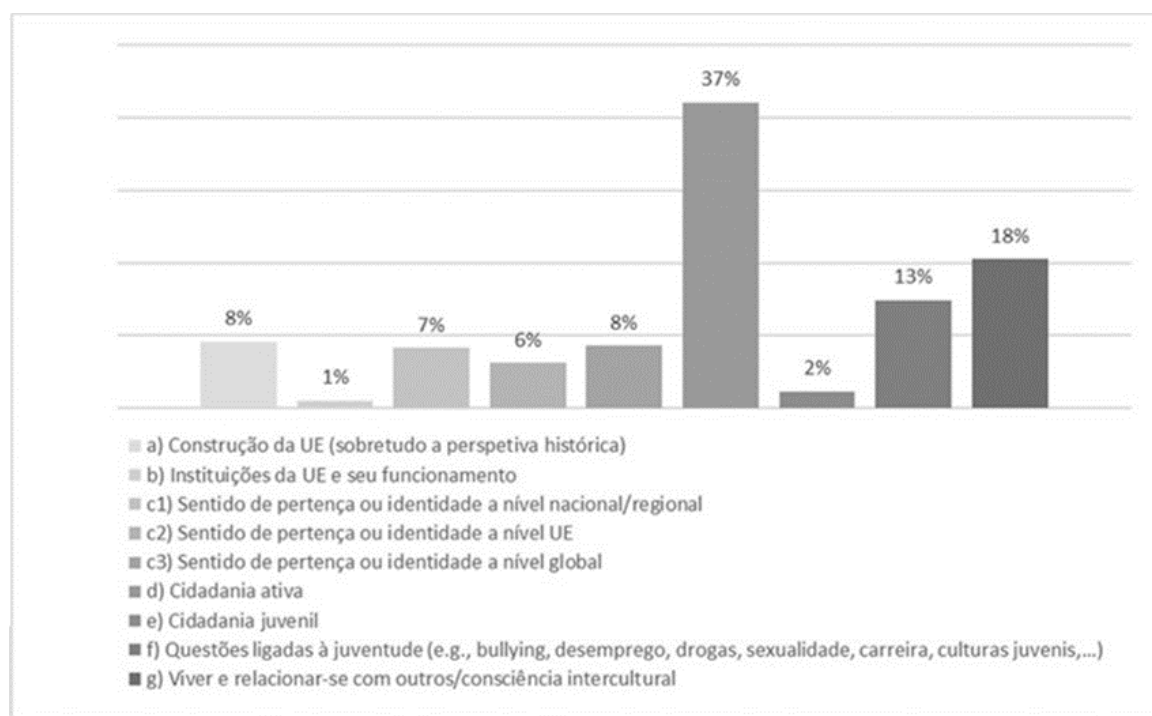


Figura 1. Referências aos tópicos em análise (%)

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).

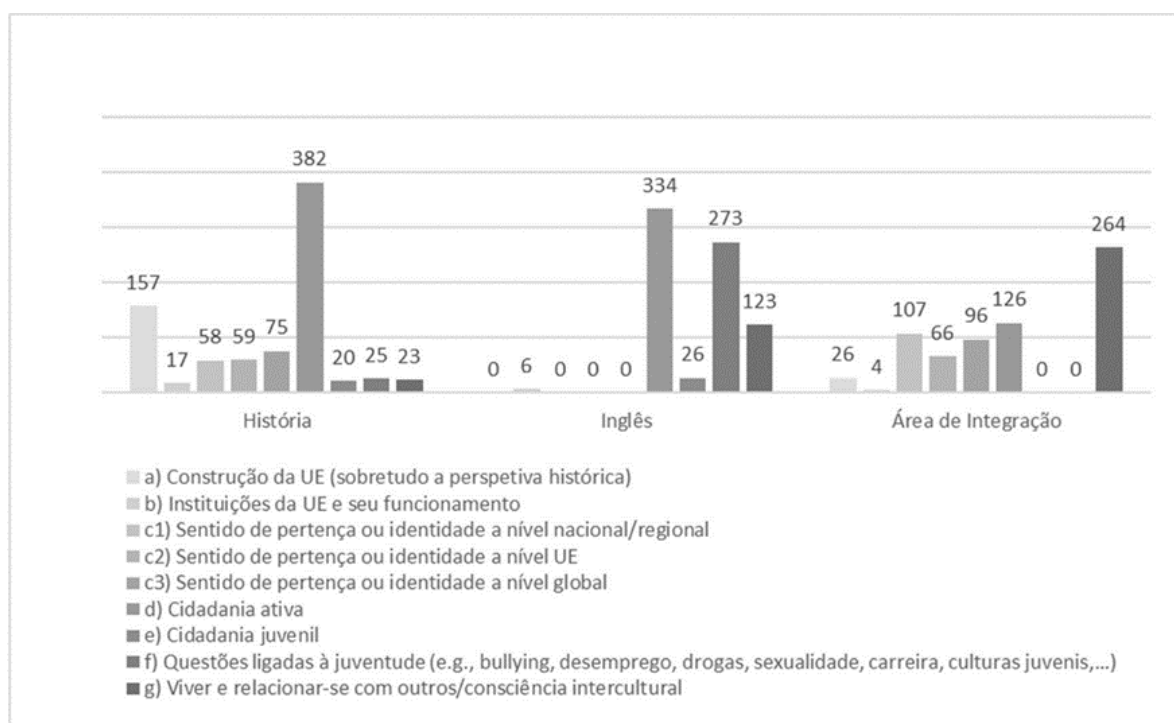


Figura 2. Número de parágrafos por tópico e disciplina

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.

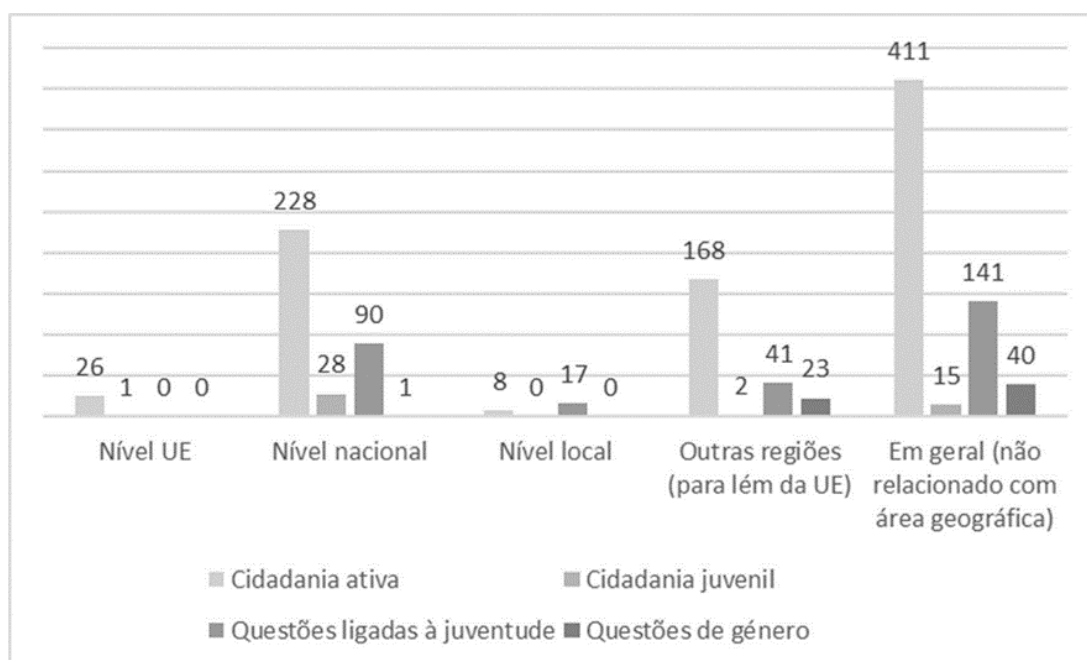


Figura 3. Número de parágrafos com referências aos níveis: UE, Nacional, Local, Outras regiões (para além da UE) e Em geral por tópico

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.

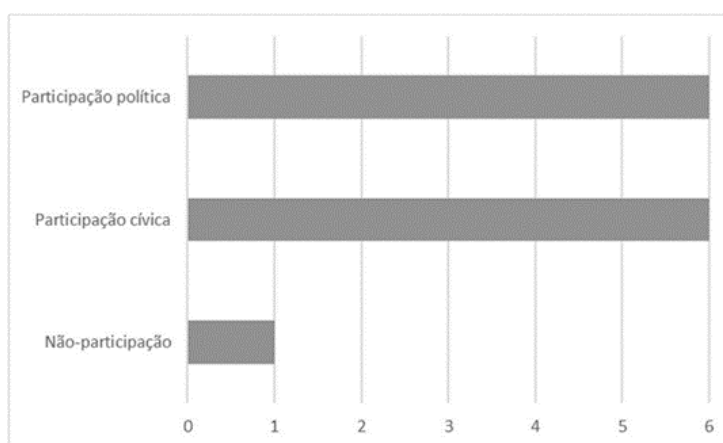


Figura 4. Tipos de abordagem à Cidadania Ativa presentes nos manuais a partir da tipologia proposta por Ekman & Amnå (2012)

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.

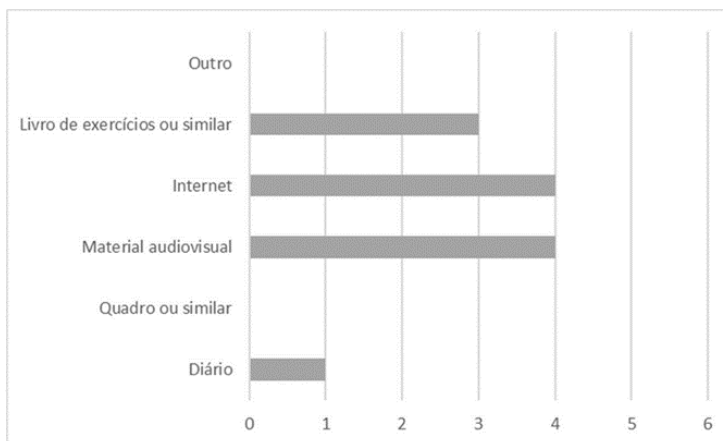


Figura 5. Tipo de recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem

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.

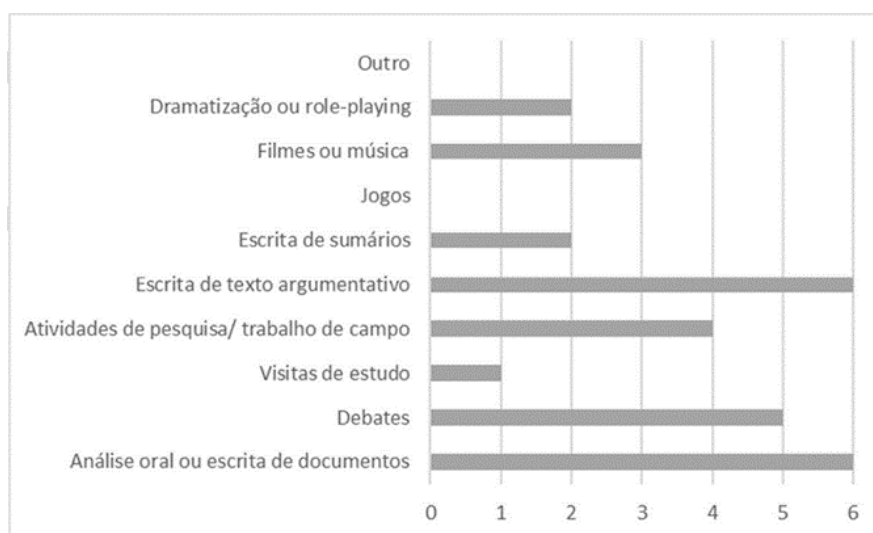


Figura 6. Tipo de experiências de aprendizagem

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.