

## 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.<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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).

Começemos 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)<sup>2</sup>

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

---

<sup>2</sup> 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).<sup>3</sup> 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.

---

<sup>3</sup> 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](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